

Letícia Cunha da Silva

**A “INFÂNCIA COMO CONTEÚDO FORMATIVO” NO CURSO
DE PEDAGOGIA: TENDÊNCIAS, DILEMAS E
POSSIBILIDADES**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa Catarina
para a obtenção do Grau de Mestre em
Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jucirema
Quinteiro.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Isabel
Batista Serrão.

Florianópolis
2016

Silva, Letícia Cunha da Silva

A “INFÂNCIA COMO CONTEÚDO FORMATIVO” NO CURSO DE PEDAGOGIA: Tendências, Dilemas e Possibilidades / Letícia Cunha da Silva; orientadora, Jucirema Quinteiro; coorientadora, Maria Isabel Batista Serrão. - Florianópolis, SC, 2016. 213 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Infância. 3. Formação de Professores. 4. Curso de Pedagogia. I. Quinteiro, Jucirema. II. Serrão, Maria Isabel Batista. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**"A INFÂNCIA COMO "CONTEÚDO FORMATIVO" NO CURSO DE PEDAGOGIA:
TENDÊNCIAS, DILEMAS E POSSIBILIDADES"**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso
de Mestrado em Educação do Centro de
Ciências da Educação em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 31/03/2016

Dra. Jucirema Quinteiro (PPGE/UFSC-Orientadora)

Dra. Maria Isabel Batista Serrão (PPGE/UFSC-Co-orientadora)

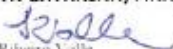
Dra. Diana Carvalho de Carvalho (PPGE/UFSC-Examinadora)

Dr. Jefferson Silveira Dantas (CED/UFSC-Examinador)

Dra. Janaina Damasco Umbelino (UNIOESTE/PR-Examinadora)

Dra. Juliete Schneider (CA/UFSC-Suplente)

**LETÍCIA CUNHA DA SILVA
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/MARÇO/2016**


Ione Ribeiro Valle
Coordenadora PPGE/UFSC
Portaria nº 1746/2014 GR

Dedico este trabalho às crianças, sobretudo àquelas que todos os dias caminham em direção à escola pública, sonhando com dias melhores.

AGRADECIMENTOS

"Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: Me ajuda a olhar!" (Eduardo Galeano)

Quando me lancei ao desafio de iniciar o mestrado me vi como os personagens do poema de Galeano. O caminho percorrido para alcançar esse objetivo foi árduo, mas não o fiz sozinha. Muitas pessoas contribuíram com esse projeto, me formando, me apoiando, me indicando caminhos e, enfim, me ajudando e ensinando a olhar, ouvir e sentir o mundo de outro modo. A algumas, em especial, deixo aqui meus sinceros agradecimentos.

Primeiramente, gostaria de agradecer profundamente à minha orientadora, Jucirema Quinteiro, por compartilhar comigo seus conhecimentos e ser para mim, desde a primeira fase do Curso de Pedagogia, uma referência de comprometimento político com a infância, com a educação e com a formação das novas gerações de professores e pesquisadores. Sou imensamente grata pela confiança que teve em mim.

À Maria Isabel Batista Serrão, pelo comprometimento e sensibilidade com que coorientou este trabalho e por tudo que me ensinou, extrapolando os limites da sala de aula. Palavras não serão suficientes para agradecer o carinho e a atenção que sempre teve comigo.

A todos os sujeitos históricos envolvidos direta ou indiretamente nesta pesquisa e que partilharam comigo seus conhecimentos e experiências, especialmente as estudantes do Curso de Pedagogia da UFSC.

Às professoras Janaína Damasco Umbelino, Diana Carvalho de Carvalho, Juliete Schneider e ao professor Jéferson Silveira Dantas por aceitarem compor a banca de defesa e contribuir com seus conhecimentos para o enriquecimento deste trabalho e da minha formação. Às professoras Marilene Dandolini Raupp e Diana Carvalho de Carvalho

pelas importantes questões apresentadas no momento da qualificação do projeto de mestrado que me fizeram refletir sobre o processo da pesquisa e compreender melhor o objeto investigado.

Ao GEPIEE, grupo de pesquisa do qual faço parte desde o ingresso no mestrado. Às colegas Maria Eliza, Maria Raquel, Juliana, Daíse, Carol, Cris, Gisele, Letícia, Janaína, Adriana, Mônica, Roseli, Grazi, Mariulce e Jully, agradeço por compartilharem comigo suas pesquisas, experiências e pelos debates e orientações realizadas nas reuniões do grupo que enriqueceram a minha formação.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, representado pela coordenadora Ione Ribeiro Valle e ao servidor Fernando Carvalho, pela atenção e respeito com que conduz seu trabalho na secretaria.

Aos professores do mestrado Olinda Evangelista, Ademir dos Santos e Eloísa Rocha por contribuírem com a minha formação nas disciplinas realizadas. Em especial, ao professor Paulo Tumolo, pela atenção e paciência que teve ao me acolher em sua disciplina e pela generosidade e dedicação que teve ao possibilitar discussões tão complexas, não medindo esforços para que pudéssemos nos apropriar, ainda que de modo primário, dos conhecimentos dos quais já se apropriou. Entre eles, a necessidade de compreender a realidade e não ter ingenuidades diante dela.

À Maria Eliza, minha querida amiga, que desde a graduação tem me apoiado e incentivado na realização do mestrado e que sempre foi para mim um exemplo de dedicação e comprometimento com os estudos. Não tenho palavras para agradecer pela generosidade, por encontrar na dura carga horária de professora momentos para realizar leituras informais do texto, por me ouvir durante longas ligações telefônicas em meio a tantas angústias e dúvidas e, ainda, por compartilhar comigo valiosos conhecimentos e leituras sobre a infância.

À Gisele, pela amizade carinhosa e principalmente pela parceria estabelecida durante o estágio docência.

Às crianças do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, onde atuo como professora, e suas famílias por me acolherem com tanto carinho e respeito e a todas as professoras dos anos iniciais dessa instituição, por me ensinarem tanto a ser professora “no chão da escola”, especialmente às colegas Lisley, Juliete e Elis por toda parceria construída, por serem para mim exemplos de comprometimento com a educação e com as crianças e, mesmo diante da dura realidade, dividirem comigo a utopia de tornar a escola pública um lugar humano e democrático.

À minha família, principalmente aos meus pais, Renato e Virgínia que nunca mediram esforços para que eu tivesse uma educação de qualidade, entendendo que esta era única e maior herança que deixariam para mim. Ao meu irmão Rodrigo e minha cunhada Lyana, sempre tão parceiros e presentes e à minha doce e querida sobrinha Martina, que alegria minha vida com seus feitos de criança.

Aos meus queridos amigos, especialmente à Marina e Felipe, que estarão sempre ao meu lado e à Marta, por tantas lições de perseverança.

Ao meu amado Gustavo, meu companheiro de vida, pelos bons e maus momentos. Por me ensinar tanto a ser uma pessoa mais forte e me encorajar diante das dificuldades. Obrigada por todo incentivo, carinho e parceria.

À CAPES e à FAPESC pelos dois anos de bolsa de estudos que me possibilitaram dedicar-me exclusivamente ao mestrado.

A todos que certamente deixei de mencionar, mas que contribuíram e contribuem com a minha formação pessoal e profissional.

[...] eu sou otimista, acredito na contradição social. A mesma sociedade que cria o adesismo cria uma reação contra isso. O importante é procurar um nível de coerência entre pensar e fazer. Não é fácil. É um dos exercícios mais difíceis que o homem tem diante de si, mas do qual não pode fugir.

(Maurício Tragtenberg)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as tendências, os dilemas e as possibilidades da “infância como conteúdo formativo” no Curso de Pedagogia, numa perspectiva sociológica e histórica, a partir de uma experiência de formação de professores no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tal questão emerge, sobretudo, a partir da entrada de novos estudos sobre a infância no Brasil e após a promulgação da Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para esse curso e que define como finalidade formativa a docência para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. A metodologia adotada define-se como uma monografia de base, a partir de um rigoroso levantamento, organização, classificação e seleção dos documentos que pautam a trajetória deste curso até sua última reformulação curricular e dos registros e materiais coletados em duas disciplinas do eixo Educação e Infância que compõem a matriz curricular. No âmbito do Curso de Pedagogia da UFSC, a experiência curricular que se estabelece a partir das novas Diretrizes Curriculares elege de modo estratégico a infância como um dos seus três eixos e parece apontar um caminho. No entanto, são apresentadas ainda grandes dificuldades, pois o que salta a vista é a ausência de articulação entre este conteúdo e a aprendizagem sobre a organização do ensino, indicando que há ainda um longo caminho a percorrer para formar um professor capaz de intervir, compreender e contribuir para as mudanças necessárias na realidade. Desta forma, uma das principais conclusões do trabalho indica que estamos ainda nos primeiros passos para estabelecer a infância como conteúdo formativo no Curso de Pedagogia. Entendemos que tal proposição demanda uma revisão radical dos conteúdos curriculares dessa formação de modo a articular, tanto de forma vertical como horizontal, o currículo e, para além dele, assumir um compromisso profundo com a formação humana das novas gerações.

Palavras-chave: educação; infância; criança; escola; formação de professores; Curso de Pedagogia.

ABSTRACT

This work aims to analyze trends, dilemmas and possibilities of "childhood as training content" in the Pedagogy course, a sociological and historical perspective, from a teacher training experience at the Federal University of Santa Catarina (UFSC). This question arises mainly from the entry of new studies on children in Brazil and after the promulgation of the National Council of Education, CNE / CP No. 1 of 15 May 2006, establishing the National Curriculum Guidelines for this course and that defines how formative purpose teaching to work in the early years of elementary school and in kindergarten. The methodology is defined as a base monograph, from a rigorous survey, organization, classification and selection of documents that guide the trajectory of this course to its last curricular reform and records and materials collected in two disciplines of Education axis and childhood that make up the curriculum. Under the UFSC Education Course, the curricular experience that is established from the new Curriculum Guidelines elects strategically childhood as one of its three axes and seems to point to a path. However, even great difficulties are presented, for jumping the view is the lack of coordination between this content and learning about the organization of teaching, indicating that there is still a long way to go to form a teacher able to speak, understand and contribute to the necessary changes in reality. Thus, one of the main conclusions of the work indicates that we are still in the first steps to establish childhood as training content in the Pedagogy course. We understand that this proposal requires a radical revision of the curricula of such training in order to articulate, both vertically and horizontally, the curriculum and beyond, take a deep commitment to human formation of the new generations.

Keywords: education; childhood; child; school; teacher training; pedagogy course.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Mapeamento do Curso de Pedagogia UFSC (1995-2002).....	89
Gráfico 2 - Mapeamento da Grade Curricular do Curso de Pedagogia UFSC (2009-2014)	104
Gráfico 3 - Mapeamento do Curso de Pedagogia UFSC (2009-2014).....	105
Gráfico 4 - Distribuição das Estudantes da Primeira Fase por Idade	121
Gráfico 5 - Formação das Estudantes no Ensino Médio	122
Gráfico 6 - Escolaridade dos Pais das Estudantes.....	122
Gráfico 7 - Escolaridade das Mães das Estudantes	123
Gráfico 8 - Lugares mais Frequentados pelas Estudantes.....	125
Gráfico 9 - Outras Leituras Realizadas pelas Estudantes.....	126
Gráfico 10 - Motivos de Escolha do Curso.....	127
Gráfico 11 - Levantamento CAPES 2011 a 2014 (Descritor: Formação de Professores)	164
Gráfico 12 - Levantamento CAPES 2011 a 2014 (Descritor: Curso de Pedagogia)	164
Gráfico 13 - Levantamento CAPES 2011 a 2014 (Descritor: Diretrizes Curriculares Nacionais Curso de Pedagogia).....	165
Gráfico 14 - Levantamento BDTD (Descritor: Formação de Professores)	166
Gráfico 15 - Levantamento BDTD (Descritor: Curso de Pedagogia)	166
Gráfico 16 - Levantamento ANPEd 2006 a 2013	168

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Currículo do Curso de Pedagogia 1939.	65
Quadro 2 - Currículo do Curso de Pedagogia UFSC 1960-1962	73
Quadro 3 - Currículo do Curso de Pedagogia UFSC 1963	73
Quadro 4 - Currículo do Curso de Pedagogia UFSC 1965	74
Quadro 5 - Matriz Curricular do Curso de Pedagogia UFSC/1995-2008	78
Quadro 6 - Grades Curriculares do Curso de Pedagogia UFSC – 1994 e 1995	81
Quadro 7 – Mapeamento do Curso de Pedagogia UFSC (1995-2002)	87
Quadro 8 - Matriz Curricular do Curso de Pedagogia UFSC/2009	93
Quadro 9 - Distribuição dos Componentes Curriculares por Eixos	99
Quadro 10 - Mapeamento da Grade Curricular do Curso de Pedagogia UFSC (Período: 2009/2014 - Categorias: Infância e/ou criança)	101
Quadro 11 - Ementas das Disciplinas do Eixo Educação e Infância	107
Quadro 12 - Temas Relacionados ao Eixo Educação e Infância	115
Quadro 13 - Categorias Levantadas por Temas Priorizados	116
Quadro 14 - Temas Relacionados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	117
Quadro 15 - Levantamento CAPES: formação de professores e infância	171
Quadro 16 - Levantamento CAPES: Curso de Pedagogia e infância	171
Quadro 17 - Levantamento CAPES: diretrizes curriculares nacionais Curso de Pedagogia e infância	172
Quadro 18 - Levantamento BDTD: formação de professores e infância	173
Quadro 19 - Levantamento BDTD: Curso de Pedagogia e infância	174
Quadro 20 - Levantamento BDTD: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia	174
Quadro 21 - Busca ANPEd GT05 ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL - Número de trabalhos por reunião	179
Quadro 22 - Busca ANPEd GT 05 ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL - Títulos dos trabalhos relevantes	179
Quadro 23 - Busca ANPEd GT07 EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS - Número de trabalhos por reunião	180
Quadro 24 - Busca ANPEd GT 07 EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS - Títulos dos trabalhos relevantes	180
Quadro 25 - Busca ANPEd GT08 FORMAÇÃO DE PROFESSORES - Número de trabalhos por reunião	181
Quadro 26 - Busca ANPEd GT 08 FORMAÇÃO DE PROFESSORES - Títulos dos trabalhos relevantes	181
Quadro 27 - Busca ANPEd GT 13 EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL - Número de trabalhos por reunião	183
Quadro 28 - Busca ANPEd GT 13 EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL - Títulos dos trabalhos relevantes	184

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Administradores Educacionais
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CED	Centro de Ciências da Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Curso de Pedagogia
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FORUMDIR	Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
GEEP	Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia
GEPIEE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola.
GT	Grupos de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEN	Departamento de Metodologia do Ensino
PPP	Projeto Político Pedagógico
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SAPE	Semana de Aproximação com Participação na Escola
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	25
1.1 METODOLOGIA DA PESQUISA	42
2 AS BASES TEÓRICAS, HISTÓRICAS E POLÍTICAS DO CURSO DE PEDAGOGIA	49
2.1 A GÊNESE DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL	52
2.1.1 <i>O lugar da infância no Curso de Pedagogia no Brasil</i>	63
2.2 A TRAJETÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC).....	71
2.2.1 <i>A infância no Curso de Pedagogia da UFSC: uma tendência crescente</i>	85
3 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSC PÓS-DIRETRIZES NACIONAIS: PRINCÍPIOS, EIXOS E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	91
3.1 EIXO EDUCAÇÃO E INFÂNCIA.....	96
3.2 EIXO ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS.....	97
3.3 EIXO PESQUISA.....	98
3.4 CARACTERIZAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO .98	
3.4.1 <i>O lugar da Infância no atual currículo</i>	100
3.4.2 <i>“Educação e Infância” ou “Educação Infantil?”</i>	107
3.4.3 <i>A infância no eixo denominado Pesquisa</i>	114
4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSC: TENDÊNCIAS, DILEMAS E POSSIBILIDADES.....	119
4.1 QUEM QUER SER PROFESSOR?.....	120
4.2 “GOSTAR DE CRIANÇA” COMO PRINCIPAL MOTIVO DE ESCOLHA DO CURSO.....	128
4.3 O QUE É EDUCAÇÃO, INFÂNCIA, CRIANÇA E ESCOLA PARA OS ESTUDANTES DA PRIMEIRA FASE DO CURSO DE PEDAGOGIA/UFSC	131
4.4 A INFÂNCIA COMO CONTEÚDO FORMATIVO E DE MUDANÇA	136
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA RECENTE	163

APÊNDICE B – TRABALHOS SELECIONADOS NA BUSCA AO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	171
APÊNDICE C – TRABALHOS SELECIONADOS NA BUSCA À BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES – BDTD	173
APÊNDICE D – TRABALHOS SELECIONADOS NA BUSCA AOS ANAIS REFERENTES ÀS REUNIÕES ANUAIS DA ANPED DE 2006 A 2013	179
APÊNDICE E – BUSCA AO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DO PPGE/UFSC.....	185
ANEXO A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUANTITATIVO	209
ANEXO B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUALITATIVO	213

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo identificar e analisar, numa perspectiva sociológica e histórica, as tendências, os dilemas e as possibilidades da “infância como conteúdo formativo” no Curso de Pedagogia, a partir da experiência de formação de professores do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tal questão emerge, sobretudo, após a promulgação da Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para esse curso e que define como finalidade formativa à docência para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Esta pesquisa é parte integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE) que desde o ano 2001 vem buscando defender a infância na escola, bem como, identifica-la na pesquisa educacional e na formação de professores. Portanto, nosso foco neste trabalho é compreender como a infância se estabelece como conteúdo na formação de professores do Curso de Pedagogia da UFSC do ponto de vista de sua trajetória, seu currículo, sua prática e dos sujeitos que o constituem, sem com isso avaliar tal experiência.

Compreender o sentido e o significado de estabelecer a “infância como conteúdo formativo” dos professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais não constitui tarefa simples. Entendemos que tal proposição demanda uma revisão radical dos conteúdos curriculares dessa formação de modo a articular o currículo, tanto de forma vertical como horizontal (ao longo do curso e de cada semestre letivo respectivamente) e, para além dele, assumir um compromisso profundo com a formação humana das novas gerações. Assim, faz-se necessário problematizar o Curso de Pedagogia e sua finalidade formativa, visando compreender o seu papel na construção de uma escola que respeite e valorize o “direito à infância”.¹ Afinal, por que esse curso é responsável pela formação de professores? Quais conteúdos estão presentes nessa formação? Qual a importância da infância na formação dos professores da Educação Infantil e dos Anos

¹ O “direito à infância na escola” é resultado da tese de doutorado intitulada “Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos”, defendida pela professora Jucirema Quinteiro em 2000. “A criança, sujeito das relações sociais concretas, emerge como objeto desta investigação a partir de um conjunto de observações, estudos e reflexões a respeito das questões e dos dilemas que envolvem o processo de *democratização do ensino* no Brasil que, em última instância, coloca sobre a “criança pobre” a responsabilidade pelo fracasso da escola pública dos nossos tempos” (QUINTEIRO, 2000, p.1).

Iniciais? Quais os limites e as possibilidades desta vir a ser conteúdo formativo das novas gerações de professores?

As inquietações que motivaram a realização desta pesquisa emergiram de uma experiência singular de formação realizada no Curso de Pedagogia da UFSC, na qual, após um movimento de reformulação curricular que buscou atender tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (2006), quanto os debates que foram realizados no interior do próprio Curso, a infância passou a ocupar um lugar de destaque na formação universitária de professores da educação básica.

Tal mudança ocorreu com a inserção de um eixo curricular denominado *Educação e Infância* composto por oito disciplinas oferecidas desde o primeiro semestre letivo até o último. Além deste, o curso passou a ser organizado em torno de dois outros eixos, Organização dos Processos Educativos e Pesquisa. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (2008), vinculam-se a esses três eixos um conjunto de disciplinas de base comum à docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; de base específica a cada um destes; disciplinas de interfaces entre estes; núcleo de aprofundamento de estudos; e atividades de enriquecimento científico e cultural dos estudantes².

Considerando essa complexa organização, o curso optou por uma formação teórica densa, centrada na formação de professores para atuar nos dois primeiros níveis da educação básica. A infância como tema de novos estudos e conteúdo formativo para as novas gerações de professores é introduzida apesar das muitas dificuldades internas e externas ao currículo, como será apresentado mais adiante.

Na condição de estudante da primeira turma do novo currículo do Curso de Pedagogia da UFSC, iniciado no primeiro semestre de 2009, os estudos realizados nas disciplinas que compõem este eixo me colocaram frente aos desafios existentes na relação entre educação, infância, escola e formação de professores, pois desde a primeira fase do Curso, na disciplina Educação e Infância I, pude me aproximar de tais conceitos e perceber suas imbricações. No entanto, ao longo das demais disciplinas que tinham como foco discutir as relações entre educação e infância, os estudos e debates sobre a Educação Infantil parecem ter sido preponderantes com relação aos estudos e debates sobre a educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que foi avaliado como um

² Tal estrutura curricular será apresentada de forma detalhada no capítulo três deste trabalho.

problema pela primeira turma durante a realização das disciplinas de prática de ensino nos dois níveis.

Foi possível elaborar tal avaliação sobre a formação recebida a partir da realização do seminário de socialização da disciplina *Educação e Infância VIII: exercício da docência nos anos iniciais* intitulado “A Formação do Professor no Curso de Pedagogia UFSC”, realizado em março de 2013. Nessa ocasião, foi possível perceber junto aos meus pares, aprendizes de professoras como eu, os avanços dessa reformulação curricular, mas também as lacunas que ainda precisam ser superadas para que seja assumido um compromisso profundo com a infância como conteúdo formativo.

Entre as muitas questões que foram levantadas nesse seminário, nos questionávamos como exercer uma docência que promova situações de ensino que valorizem e respeitem a infância na escola em um contexto marcado por violência, autoritarismo e preconceito com a criança? Como dar visibilidade aos conceitos estudados sobre infância, criança, educação escola e ensino e defender o direito à infância e à participação das crianças na escola se ainda há tantas lacunas entre a teoria e a prática na formação de professores? Como evidenciar o brincar, o lúdico e a humanização dos tempos e espaços escolares no planejamento e, principalmente, nas práticas pedagógicas com crianças no Ensino Fundamental? Como o Curso de Pedagogia entende o papel das disciplinas de metodologias de ensino e didática? Qual a contribuição do eixo Educação e Infância para formação de professores que atuarão nos anos iniciais?

A partir do exercício docente nos anos iniciais foi possível avaliar que não houve durante os semestres anteriores a articulação necessária entre o eixo Educação e Infância e as demais disciplinas, tanto de forma vertical como horizontal, nem entre a Universidade e as redes públicas de ensino de forma a garantir outros momentos intencionalmente planejados de aproximação com a realidade escolar para além da disciplina de estágio. Tal cenário escancara umas das maiores contradições da formação em Pedagogia que é a fragmentação da relação entre teoria e prática, uma vez que os estudos realizados ficam distantes das necessidades e dos desafios da prática docente junto às crianças. A carga horária densa de cada semestre não possibilita às estudantes, que na maioria das vezes também estão na condição de trabalhadoras, opções de cursar outras disciplinas e realizar atividades culturais que possam ampliar seus repertórios e contribuir com o processo formativo.

Ao pisar no chão da escola para realização do exercício docente propriamente dito, em uma escola pública municipal de Florianópolis, percebemos que, ainda que a docência na educação básica constituísse a

finalidade formativa do Curso de Pedagogia, haviam muitas lacunas na formação para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sob um contexto marcado pela universalização e massificação da educação pública e da implantação do Ensino Fundamental de nove anos no país, a realidade escolar apresentava demandas que a formação recebida não possibilitava compreender e, muito menos, intervir pedagogicamente.³ Afinal, o que é o ensino e como ensinar às crianças? Como elas aprendem e se desenvolvem? Quais as especificidades do ser criança? Qual o papel do professor na construção de uma escola que respeite a infância?

Gatti (2011) ao analisar a formação de professores para os anos iniciais da educação básica oferecido pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil, verificou que o currículo proposto por esses cursos apresenta uma característica fragmentária e um conjunto de disciplinas bastante disperso. A proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica é em torno de 30%, os outros 70% são destinados para outras matérias. Além disso, indica que pouquíssimos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à infância e, mesmo assim, o aspecto metodológico do trabalho com crianças é pouco referido.

Somado a tais fragilidades, no interior da escola pública foi possível observar que cotidianamente os direitos das crianças constantes no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) não são respeitados pelos adultos. A criança, subsumida a condição de aluno e a práticas homogeneizantes, vivencia cotidianamente relações autoritárias e de poder que ali se estabelecem. Nos planejamentos e atividades realizadas percebe-se a ausência da participação da criança, sugerindo uma imagem de sujeito incapaz de intervir no próprio processo de formação. A inexistência de participação das crianças resulta, entre outros aspectos, em planejamentos que não garantem espaços e tempos para o brincar e a organização da sala de aula para que esta se torne um lugar aconchegante para as crianças, onde elas queiram estar e voltar todos os dias. Segundo Pimentel (2014, p.105), sobre a relação entre adultos e crianças,

³ Sobre o processo de universalização e massificação do ensino público no Brasil, ver: PAIVA, Vanilda et al. Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. **Revista Contemporaneidade e Educação**, ano III, n. 3, p. 44-49, mar 1998. Sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos, ver: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização Janete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

Em geral, o adulto na escola tem cumprido mais o papel de inculcação de normas, valores e comportamentos relativos a “deveres” e menos o de formação para a emancipação das novas gerações. Por outro lado, as crianças, quando constroem vínculos de confiança e amizade com os adultos, são capazes de “confessar” e denunciar as agressões simbólicas ou explícitas sofridas cotidianamente diante das precárias condições materiais da escola, como também as relações autoritárias e de poder estabelecidas entre adultos e crianças.

Porém, mesmo diante de tantos limites apresentados, foi durante o estágio docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental que tive a oportunidade de vivenciar momentos significativos junto às crianças e vislumbrar as possibilidades de a escola vir a ser um lugar cheio de sentidos e significados para elas, sem que tenham que *saltar as alegrias da infância* (SNYDERS, 1993). A 2º Semana de Aproximação com Participação na Escola (SAPE), realizada durante a semana da criança, constituiu-se em um momento privilegiado para as estudantes universitárias e as crianças, pois as ações foram intencionalmente planejadas para garantir os direitos e as necessidades básicas de *participar, brincar e aprender* (QUINTEIRO; CARVALHO, 2007) em rodas de conversas e oficinas interessadas pensadas para, com e entre as crianças com o objetivo de incentivar a formação de leitores, escritores e atores sociais.^{4 5}

Para que tal projeto fosse colocado em prática foi necessário o comprometimento político e pedagógico dos professores e de todos os sujeitos envolvidos diretamente com a educação das crianças, de modo a atribuir novos sentidos e significados para a escola pois, segundo Quinteiro (2000),

A proposição do direito à infância na escola, sem dúvida nenhuma, coloca em xeque o caráter homogeneizador desta instituição, levando esta a uma revisão radical dos mecanismos que sustentam

⁴ Sobre a Semana de Aproximação com Participação na Escola (SAPE) ver artigo: QUINTEIRO, J.; Pimentel, M. E. C.; GONCALVES, G. 1ª Semana de Aproximação com Participação na Escola. **EntreVer**. Revista das licenciaturas, v. 3, p. 63-128, jan./jun. 2013.

⁵ Nota-se que a referência aos estudantes do curso será realizada no feminino, já que a maioria dos sujeitos que constituem este universo são mulheres.

a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino atual. A crença no papel da escola como fator de democratização vincula-se ao conceito de educação como prática social a qual está subjacente uma certa visão de mundo, isto é, a possibilidade desta comprometer-se ou não com as diferenças socioculturais presentes no seu interior. A escola concebida como espaço de sociabilidades permite à criança realizar uma importante passagem da família em direção ao mundo. (QUINTEIRO, 2000, p. 89-90).

Portanto, para que esse pressuposto se materialize, é necessário que o professor compreenda o complexo processo de formação humana e “dos direitos e das necessidades de participar, brincar e aprender que cada criança tem para se constituir como um ser humano com todas as possibilidades e capacidades socialmente construídas, como legado histórico-cultural das gerações que a precederam” (QUINTEIRO; SERRÃO, 2010, p. 18).

Defender o “direito à infância na escola” constitui-se em um enorme desafio na formação dos professores, pois significa “combater as agressões e restrições humanas que a criança sofre como prole de trabalhadores pertencentes a uma classe social desprovida dos meios de produção de sua existência” (QUINTEIRO; SERRÃO, 2010, p. 18). Nesse sentido, a aprendizagem da profissão docente não pode ser desarticulada dos exercícios de ‘análise da realidade educacional’ e o da ‘prática docente’. (SERRÃO; QUINTEIRO, 2009), que devem ocorrer ao longo do curso de formação e não restritos a apenas uma disciplina.

Destaca-se que as questões levantadas durante essa experiência de formação resultaram no meu Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia o que, posteriormente, mobilizou-me pela continuidade dos estudos em nível de mestrado.⁶ Nesse trabalho (SILVA, 2013) pude verificar, a partir da análise de 12 relatórios de estágio elaborados por 24 estudantes da primeira turma do currículo novo, que o espaço para a formação nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi reduzido na nova

⁶ SILVA, Letícia Cunha. Educação, Infância e Formação Docente: relato de uma experiência. UFSC. Florianópolis, 2013. Trabalho de Conclusão de Curso orientado pela Profa. Dra. Jucirema Quinteiro e apresentado como pré-requisito para obtenção do título de licenciada em Pedagogia. Este trabalho caracteriza-se como uma análise de 12 relatórios de exercício docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental realizado no ano de 2012 na Universidade Federal de Santa Catarina.

organização curricular o que não correspondeu ao que foi proposto pelo curso como finalidade formativa, representando consequências negativas na prática docente das acadêmicas.

A análise dos relatórios evidenciou, entre outros aspectos, que a formação na perspectiva histórico-cultural; os estudos teóricos sobre educação, infância, criança e escola desde a primeira fase; a realização do estágio em Educação Infantil anterior ao estágio nos anos iniciais; e a formação teórica densa e crítica do Curso foram considerados pelas estudantes, avanços da nova proposta. No entanto, também apontaram diversas lacunas na formação recebida para que se pudesse compreender a escola em sua complexidade e dar visibilidade à criança que está no estudante dos anos iniciais da escolarização.

Nas palavras das estudantes:

Um aspecto que sentimos muita falta foi em relação às discussões referentes aos anos iniciais, e nos demos conta apenas no estágio. Quando se falava em criança na sala de aula sempre nos remetíamos às crianças da Educação Infantil, com exemplos envolvendo creches e pré-escolas. E quando nos vimos ali perante aquelas crianças dos anos iniciais, muitas vezes não sabíamos como reagir. Portanto faltou um pouco de discussão sobre essa temática, as discussões realizadas nas disciplinas de metodologias não foram suficientes (SILVA; FERREIRA, 2013, p.1).

[...] encontramos inúmeros desafios, que apesar de possivelmente previstos, acabavam por “engessar” muitas possibilidades. Alguns desafios advindos de nossa formação, das lacunas deixadas pela didática e pelas metodologias, outras dos profissionais cujo trabalho e formação, se distinguem muito das nossas convicções. Desafios impostos pelas crianças já habituadas a certa previsibilidade. E no meio de tudo isso, estávamos nós, com a ajuda das estagiárias docente e da orientadora, buscando algum sucesso. Sucesso no sentido de que nossas propostas se tornassem experiências significativas para as crianças. Que suas falas, anseios e risos fossem as vozes mais altas a serem ouvidas nesse processo (SMOLINSKI; CARDOSO 2013, p. 26).

A partir desses dados, levantou-se como hipótese que o Curso de Pedagogia compreendia Educação e Infância como Educação Infantil, que as concepções de criança e de infância subjacentes ao currículo e a formação não consideravam a criança presente no estudante dos anos iniciais do Ensino Fundamental ou estavam limitadas à Educação Infantil.

Buscando compreender tal realidade e ao mesmo tempo dar continuidade aos estudos sobre as relações entre educação, infância, criança e escola, ingressei no mestrado em educação, na linha Educação e Infância, com o pré-projeto intitulado “Educação e Infância como eixo curricular: contribuições do novo currículo do Curso de Pedagogia da UFSC para formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Com as disciplinas cursadas e os estudos realizados foi possível compreender a infância em suas dimensões histórica e social e perceber que este tema é muito mais complexo do que eu poderia imaginar e não se restringe apenas aos interesses de um mestrado. Compreender as relações existentes entre a infância e a formação docente é uma necessidade epistemológica no campo Educação e Infância e vai ao encontro das questões que mobilizam os estudos e debates realizados no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola, o GEPIEE, do qual participo desde a entrada no mestrado.

Criado em 2001, este grupo tem como foco principal dos estudos e trabalhos desenvolvidos investigar as relações existentes entre educação, infância e escola, discutindo esse tema na formação inicial e continuada dos professores.⁷

Sobre os motivos que levaram à criação do GEPIEE, as coordenadoras do grupo manifestam que,

inicialmente, as questões que movimentaram a criação do grupo estavam centradas em responder

⁷ O GEPIEE encontra-se inscrito no Diretório de Grupos do CNPq desde 2001, atua no âmbito da linha de pesquisa Educação e Infância no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC e é coordenado pelas professoras Jucirema Quinteiro, Diana Carvalho de Carvalho e Maria Isabel Batista Serrão, sendo integrado por pesquisadores e estudantes de diversas áreas. “Busca articular as Ciências Humanas e Sociais na explicitação dos fenômenos relativos à infância e à educação escolar” e tem como objetivos principais: a produção do conhecimento sobre as bases epistemológicas das relações entre educação, infância e escola; as dimensões políticas e pedagógicas da participação da criança e as diferenças socioculturais e seus reflexos nos processos escolares; o processo de socialização na escola; o processo de ensino e de aprendizagem; os direitos sociais da criança com ênfase em aprender, brincar e participar, bem como as políticas públicas oferecidas à infância” (QUINTEIRO; CARVALHO, 2012, p. 125).

os porquês da ausência radical do conceito de infância na formação de professores em nível universitário, no Curso de Pedagogia da UFSC, que tinha e tem como finalidade a formação de professores para a criança. Tratava de compreender quem é a criança que está no estudante dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tendo como princípio o “direito à infância na escola” e entendendo o exercício docente propriamente dito como um campo rico para a pesquisa, elegemos o estágio/prática de ensino como uma disciplina que ensina a ser professor ao mesmo tempo em que propicia a construção de vínculos significativos com crianças e adultos no chão da sala de aula. (QUINTEIRO; CARVALHO, 2012, p. 126)

As contribuições do GEPIEE para a construção de um conhecimento sobre o lugar da infância na formação docente foram fundamentais para dar novos contornos ao projeto inicial de pesquisa, sobretudo, a leitura e o estudo de alguns trabalhos orientados no interior desse grupo, com destaque para as pesquisas de Thomassen (2003), Pinto (2003), Batista (2006), Flôr (2007), Spinelli (2012), Pimentel (2014) e Gonçalves (2015). Em todas as ações realizadas por este coletivo, alguns pressupostos são considerados para pensar a relação entre educação, criança, infância e escola:

As relações entre Educação, Infância e Escola têm origem na Modernidade; a infância é a condição social de ser criança, portanto, é universal e plural; a criança é “um ser humano de pouca idade”, capaz de “participar” da cultura em interação com outras crianças, adultos e com os artefatos humanos, materiais e simbólicos; a escola é um lugar privilegiado da infância nos nossos tempos; a participação constitui o ser humano e é uma das condições para a criança se tornar um sujeito de direitos, assim, exige o acesso a informações e a apropriação de conhecimentos; o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é uma exigência da universidade pública e o GEPIEE orienta suas práticas por este princípio, entre outros (GEPIEE, 2007).

Tais pressupostos contribuem para o entendimento da relação entre educação e infância como um tema da Modernidade que precisa ser compreendido em suas dimensões cultural, social e histórica. Tal período, para Cambi (1999) compreende os séculos XV até XVIII, e antes de tudo, é uma ruptura em relação à Idade Média já que implica transformações radicais em todos os campos da vida, “em cujo centro estão a eficiência no trabalho e o controle social” (CAMBI, 1999, p. 38).

Segundo Cambi (1999), na sociedade medieval o homem era formado pela ordem do Império e da Igreja e considerava a criança como um “adulto em miniatura”, apenas membro de uma linhagem, pois a família, nesse momento ampla e dispersa, era destituída de um sentimento que unisse seus membros afetivamente. Para Ariès (1981), a infância delimitava-se ao curto período da vida em que a criança necessitava de cuidados físicos essenciais para a sua sobrevivência, “assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes” (ARIÈS, 1981, p. 156).

A partir dessas ideias, podemos concluir que a infância, tal qual concebemos hoje, nem sempre existiu. De acordo com Miranda (1985), a infância é uma construção histórica e social que surge simultaneamente ao sentimento de família e ao desenvolvimento da educação escolar. A ideia de infância passou a ser construída pela humanidade com a passagem do mundo Medieval para a sociedade Moderna. Cambi (1999, p. 196) caracteriza esse período como “uma revolução em muitos âmbitos: geográfico, econômico, político, social, ideológico, cultural e pedagógico”. O que implica para o autor em uma revolução também na educação e na Pedagogia. Segundo ele:

A formação do homem segue novos itinerários sociais, orienta-se segundo novos valores, estabelece novos modelos. A reflexão sobre esses processos de formação vive a transformação no sentido laico e racional que interessa à ideologia e à cultura, isto é, a visão do mundo e a organização dos saberes. [...] Mudam assim os fins da educação, destinando-se esta a um indivíduo ativo na sociedade, liberado de vínculos e de ordens, [...] um indivíduo mundanizado, nutrido de fé laica e aberto ao cálculo racional da ação e suas consequências (CAMBI, 1999, p. 198).

Nesse projeto novo de sociedade, a família e a escola sofrem profunda renovação e passam a ter papéis fundamentais, carregando cada vez mais uma identidade educativa.

A família, objeto de uma retomada como núcleo de afetos e animada pelo “sentimento da infância”, que faz cada vez mais da criança o centro-motor da vida familiar, elabora um sistema de cuidados e de controles da mesma criança, que tendem a conformá-la a um ideal, mas também a valorizá-la como mito, um mito de espontaneidade e de inocência [...] Ao lado da família a escola, uma escola que instrui e que forma, que ensina os conhecimentos, mas também comportamentos, que se articula em torno da didática, da racionalização da aprendizagem dos diversos saberes, e em torno da disciplina, da conformação programada e das práticas repressivas [...] uma escola que reorganiza – racionalizando-as – suas próprias finalidades e seus meios específicos (CAMBI, 1999, p. 204-205).

Para Cardoso (2004), nesse período a educação foi pensada como estratégia para que os então novos ideais burgueses fossem concretizados e, para tanto, havia a necessidade de “instruir-se para melhor capacitar-se para as funções dirigentes na construção de uma sociedade nova” (CARDOSO, 2004, p. 111). A autora ainda afirma que a burguesia em ascensão entendeu com clareza a necessidade da instrução e acesso ao conhecimento para consolidação da sua classe e, “assim, é que a educação pública requerida para a formação das novas gerações burguesas foi proposta de forma universal, ou seja, voltada para atender a todos os indivíduos da espécie humana” (CARDOSO, 2004, p. 111).

Esta educação que visava o aperfeiçoamento das capacidades e talentos individuais e a capacitação para exercer funções sociais partia do reconhecimento da necessidade de oferecer a todos os indivíduos humanos os meios de prover suas necessidades, de assegurar seu bem-estar, de conhecer e exercer seus direitos, de conhecer e cumprir seus deveres” (CARDOSO, 2004, p. 112).

No entanto, a história concreta do desenvolvimento da sociedade capitalista nos mostra os reais interesses dos ideais e valores proclamados pela classe burguesa em ascensão (liberdade, igualdade e fraternidade), pois “são ideais que visam se tornar direitos, mas direitos burgueses, direitos que se restringem à cidadania burguesa, cidadania dos burgueses” (CARDOSO, 2004 p. 112).

Para consolidação de tal ideologia a escola pública assume, então, a tarefa de instruir, de informar, de ensinar conhecimentos e comportamentos, de racionalizar saberes e de disciplinar os corpos (CAMBI, 1999), resultando em novas teorizações sobre a educação e em um novo modelo de Pedagogia. Juntamente a essa nova organização escolar, surge a figura do aluno. Conforme Boto (2002), nesse período a representação de criança é bastante comprometida com a ideia da insuficiência ou do caráter incompleto da condição infantil em relação a seu almejado ponto de chegada: o ser adulto.

Nessa direção, a autora afirma que o ensino passa a se ordenar por sequências e hierarquias que foram progressivamente se desenhando. “A criança passava a ser, agora, o aluno. O educador não falaria mais a um discípulo específico; mas dirigia-se a todos os alunos em bloco; em séries; por classes” (BOTO, 2002, p. 26).

O triunfo da classe burguesa e de sua ideologia ocorre no século XIX, denominado por Cambi como o “Século da Pedagogia”. Este é também o século do “grande medo burguês”, do temor do socialismo, um século caracterizado pela luta de classes sociais antagônicas que investiu as ideologias, a política e a própria cultura. “Isso produziu também uma ideologização mais radical (em relação ao passado) da Pedagogia e da educação, que se afirmaram como setores-chave do controle social e, portanto, do projeto político e da própria gestão do poder (social e político)” (CAMBI, 1999, p. 408). Com a contemporaneidade temos, então, diversos modelos de Pedagogia, caracterizados por uma alta taxa social e política, fortemente ideologizados. É quando a principal contradição do sistema escolar se localiza entre a concepção de uma educação conformadora e a de uma educação emancipadora.

[...] para as burguesias, trata-se de perpetuar o próprio domínio técnico e sociopolítico mediante a formação de figuras profissionais capazes e impregnadas de “espírito burguês”, de desejo de ordem e de espírito produtivo; para o povo, de operar uma emancipação das classes inferiores mediante a difusão da educação, isto é, mediante a

libertação da mente e da consciência para chegar a libertação política (CAMBI, 1999, p. 408).

Contudo, Cardoso (2004, p. 117) deixa claro que as concepções de educação como emancipação, formação da cidadania e que realize a igualdade parecem ser apenas ecos dos primórdios do capitalismo, que por outro lado, “[...] continuam presentes a todo um pensamento crítico referenciado na liberdade, na igualdade, na crítica e na democracia”. Assim, retomar os ideais ou valores da revolução burguesa pode consistir num recuo, porém pode trazer à tona as contradições entre a ideologia burguesa, expressa em seu discurso e a prática burguesa efetiva de organização da sociedade.

Os fatos históricos apresentados até aqui nos permitem compreender como a ideia moderna de infância foi determinada pela organização social capitalista, definida pelos interesses de uma classe ascendente: a burguesia. No entanto, na medida em que a criança passa a ser considerada aluno e que a Pedagogia moderna se ideologiza passando a ter um caráter conformador, forja-se um conjunto de saberes sobre a criança e a infância que perduram até os dias atuais. Sobre este fato Miranda (1985, p. 127) explica que,

A idéia de infância que se desenvolveu e chegou até nossos tempos não exprime seu fundamento histórico. Ao contrário, suprime-o ao se apresentar como se fosse um conceito eterno, universal e natural. Em consequência, é dissimulada a dimensão social da relação da criança com o adulto e a sociedade.

Assim, conforme os pressupostos anteriormente apresentados, afirmamos que a infância é a condição social de ser criança na contemporaneidade e principalmente na escola, e não sinônimo de criança. Dessa forma, o GEPIEE entende que é necessário ampliar a ideia de infância para além da Educação Infantil e do critério de idade, desnaturalizando este conceito. Segundo Miranda (1985, p. 128-129):

A ênfase à natureza infantil encontra seu fundamento, segundo muitos autores e mesmo a nível do senso comum, no processo biológico de desenvolvimento da criança. [...] Falar do que é natural na criança supõe a igualdade de todas as crianças, a idealização de uma criança abstrata.

Pelo contrário, falar em condição de criança remete à consideração de uma criança concreta, socialmente determinada em um contexto de classes sociais antagônicas.

Dessa forma, entendemos a infância como um conceito singular e não plural. Falar em infância e não em infâncias significa compreender a criança como um ser humano concreto que se desenvolve sob determinadas condições histórico-culturais e implica considerar que ela não é um ser incapaz e dependente do adulto. Segundo Mello (2007, p. 89-90), ao contrário desse pensamento,

[...] a criança que surge da observação e da teoria que a vê como um ser histórico-cultural é, desde muito pequena, capaz de explorar os espaços e os objetos que encontra ao seu redor, de estabelecer relações com as pessoas, de elaborar explicações sobre os fatos e fenômenos que vivencia.

Nesse sentido, Mello (2007) nos indica que a infância não deve ser entendida como preparação para vida adulta, e sim “o tempo em que criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas” (MELLO, 2007, p. 90). Sob essa mesma perspectiva, o processo educativo é o responsável por oferecer a apropriação dessas qualidades pelas novas gerações. Para essa autora, “conhecer as condições adequadas para a aprendizagem é condição necessária – ainda que não suficiente – para a organização intencional das condições materiais de vida e educação que permitam a apropriação das máximas qualidades humanas por cada criança” (MELLO, 2007, p. 89).

Portanto, é fundamental formar professores para a educação básica que compreendam o processo de constituição da criança como ser humano e o papel fundamental da educação escolar no processo de humanização das crianças, entendendo que ele ocorre tanto na educação de crianças pequenas, em creches e em pré-escolas, quanto na educação de crianças que frequentam as escolas de Ensino Fundamental, pois constituem-se “espaços e tempos privilegiados da infância na atualidade” (QUINTEIRO; CARVALHO, 2012).

No entanto, a experiência de 15 anos do GEPIEE na escola com a inserção de seus projetos tanto de ensino, como de pesquisa e extensão, buscando veicular os direitos das crianças junto às próprias crianças, nos indica uma grande rejeição por parte dos adultos ao “direito a infância na

escola”.⁸ Pimentel (2014) analisou essa experiência e a partir do levantamento, organização e análise de 77 relatórios de estágio escritos pelas estudantes estagiárias, aponta que ainda há um longo caminho a percorrer na luta pela infância e pela garantia dos direitos das crianças. O ensino dos direitos das crianças de participar, brincar e aprender junto às próprias crianças, na maioria das vezes, provoca rejeição e conflitos no interior da escola, especialmente, junto aos professores por considerá-los como perda de tempo, apesar da Lei nº 11.525, de 25 de setembro de 2007, indicar esta como agência privilegiada para tal veiculação.

Para Pimentel (2014), tal fenômeno é complexo, e pode ser explicado pela ausência da infância como conteúdo formativo, tanto nos cursos de Pedagogia quanto nos programas de formação continuada oferecidos pelos diferentes governos para as redes públicas de Ensino Básico no Brasil, que não têm cumprido com as exigências legais para a formação de professores.

Como estagiária desse projeto de ensino, vivenciei junto aos meus pares muitos conflitos e até mesmo constrangimentos ao levar este tema para a sala de aula. Afinal, por que isso ocorre? Por que é tão difícil respeitar a criança como sujeito concreto e de direitos? Por que a escola rejeita o “direito à infância”?

Segundo Cardoso (2004, p.114),

Os estudiosos da educação há muito tempo verificaram que o sistema escolar é um espaço que abriga múltiplas contradições, além de reproduzir e fortalecer diferenciações e hierarquizações sociais. A educação escolar é realizada numa instituição social, a escola, que tem sua forma própria de funcionar, seus próprios constrangimentos e é toda perpassada por poderes também diferenciados e

⁸ “O Projeto de Ensino visa a contribuir na formação universitária do professor e realiza-se por meio do estágio docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia, tendo como estratégia didático-metodológica veicular os direitos sociais constantes no Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA junto das próprias crianças, e ainda discutir as forças que o negam e as formas de lutar, visando a desenvolver a sua capacidade de expressão, reflexão e crítica mediante a difícil, porém necessária articulação entre o ensinar e o brincar no interior da escola. O Projeto de Pesquisa encontra-se veiculado a este e busca conhecer “O que pensam, sentem, dizem, desenham e escrevem as crianças” sobre ser criança no mundo e na escola” (QUINTEIRO, 2011, p. 10).

hierarquizados, sempre de alguma forma presentes na relação professor/aluno (com o confronto entre o suposto saber e o suposto não-saber, definindo professores e estudantes como um par sempre desigual e hierarquizado), na relação dos professores entre si (permeadas pelas relações com as chefias, direções, coordenações), na relação entre os professores e o corpo técnico-administrativo, na relação entre uma determinada escola e o conjunto do sistema escolar, na relação entre a escola e seu mantenedor (Estado, mantenedoras religiosas, empresários de ensino).

Nesse sentido, podemos entender a escola tal qual definiu Tragtenberg (1982), uma organização social complexa, um sistema concreto de ação política. Como instituição que se estabeleceu no capitalismo, atua como um aparelho de reprodução das desigualdades sociais, com objetivo de, acima de tudo, habituar os indivíduos a submissão. Diante de tal realidade, “será que é ainda possível sonhar com a ideia da infância na escola?” (QUINTEIRO, 2000).

No âmbito da formação de professores, o “direito à infância na escola” como diretriz política, filosófica e pedagógica representa, segundo Pimentel (2014), um conjunto de conteúdos, valores, estratégias, informações e conhecimentos que foram construídos ao longo de mais de uma década e indicam outro modo de conceber e realizar a prática de ensino dirigida aos estudantes universitários que vão exercitar a docência junto às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a autora,

o caráter inovador de tal proposição se materializa, entre outros aspectos, no processo de “ensinar a ensinar” conceitos e conteúdos que garantam as dimensões ética e política na formação docente em nível universitário e, conseqüentemente, junto aos estudantes dos anos iniciais por meio das estudantes estagiárias. Verificou-se também que esta concepção de estágio docente escancara para as estudantes estagiárias os hiatos da formação acadêmica recebida e evidencia a necessidade de repensarmos a estrutura e a organização dos cursos de formação de professores, especialmente, os cursos de Pedagogia. (PIMENTEL, 2014, p. 138)

Defender uma formação de professores visando o “direito à infância na escola”, demanda pensar outros modos de ver e pensar o mundo e a criança, para além dos critérios de idade, de dependência do adulto e de temporalidade. Demanda também pensar uma formação humana para o professor que vise uma outra escola, que caminhe na contramão dos ideais e valores capitalistas,

[...] visando uma transformação desta sociedade e deste mundo sob alguma outra forma, capaz de constituir um outro modo de produzir/viver/pensar/sentir e que seja de fato mais igualitário, mais livre e democrático, mais aberto e capaz de abrigar a crítica e o novo, que permita contribuir para construção em aberto de uma transformação profunda dessa sociedade que só sabe construir destruindo (CARDOSO, 2004, p. 122).

Portanto, estabelecer a infância como conteúdo formativo vai além de pautar questões relativas à criança, pois trata-se de entender de um outro modo a própria sociedade e demanda uma postura revolucionária, ética, que crie referências coerentes entre *ser, saber, fazer* e *saber fazer docente* (QUINTEIRO; SERRÃO, 2010). Assim, é necessário criar condições para que o professor enfrente e compreenda o seu papel como um ser político que precisa pensar sobre sua prática politicamente. Isso significa exigir não só melhores condições de trabalho, mas também de formação, inicial e continuada, que lhe dê instrumentos intelectuais para ser crítico diante da realidade e para desenvolver uma nova prática diante dela, conforme afirmou Florestan Fernandes (1986, p. 24) no artigo *A formação política e o trabalho do professor*:

Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática. Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia.

Nesse sentido, podemos entender que estamos diante de um amplo e complexo problema de investigação, o que tornam ainda mais desafiadoras as questões que me mobilizam a eleger, estudar e analisar o tema aqui apresentado.

1.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Diante do desafio de elaborar, em nível de mestrado, uma análise sobre as tendências, dilemas e possibilidades da “infância como conteúdo formativo” no Curso de Pedagogia, no contexto de uma política educacional recente e inconclusa, esta pesquisa caracteriza-se como uma *monografia de base* tal qual define Saviani (1991, p. 157):⁹

[...] uma forma simples e fecunda de assegurar, para a maioria dos alunos que ingressam no mestrado, a iniciação de sua formação como pesquisadores já que ofereceria alternativas precisas para a realização das respectivas dissertações poupando-lhes tempo e energia ao envolvê-lo de imediato num processo real de investigação.

Essa definição parece ser suficiente para uma pesquisa em nível de mestrado, “[...] um estudo do tipo indicado que organiza as informações disponíveis sobre determinado assunto, preparando o terreno para futuros estudos mais amplos e aprofundados” (SAVIANI, 1991, p. 164). Cabe ao mestrando

[...] realizar um levantamento, o mais completo possível, das informações disponíveis, organizá-las segundo critérios lógico-metodológicos adequados e redigir o texto correspondente que permitirá acesso ágil ao assunto tratado. (SAVIANI, 1991, p. 165).

Definimos essa metodologia por entender que o tempo de dois anos é curto para realização do mestrado, o que somado às fragilidades do sistema educacional no qual estão inseridos os programas de pós-

⁹ Esta tem sido a metodologia adotada pelo GEPIEE, devido ao curto tempo de duração do mestrado.

graduação, tornam ainda mais desafiadoras as questões aqui levantadas. Infelizmente o tempo institucional não coincide com o tempo que o pesquisador necessita para se apropriar de toda complexidade que seu trabalho implica e expressa, como nos explica Paiva (1998):

O tempo da pesquisa é diferente do tempo da política. Em política, tudo é para ontem. O conhecimento, porém, precisa não apenas ser de hoje, mas ter caráter prospectivo. Em pesquisa, tudo é para amanhã. Não apenas por eventuais descomprometimentos com o mundo concreto e sua transformação, mas porque é preciso ócio e tempo para poder digerir adequadamente bibliografias e analisar dados concretos. (PAIVA et al., 1998).

A monografia de base exige do pesquisador o desenvolvimento de uma reflexão profunda e radical, pautada em rigorosos procedimentos segundo um método determinado que possibilite a análise do problema a partir de uma perspectiva de conjunto e de contexto. Dessa forma, alguns procedimentos foram definidos para realização dessa pesquisa, como: levantamento, organização e análise da produção acadêmica e documental sobre a formação no Curso de Pedagogia; realização de disciplinas obrigatórias e optativas; estágio docência; e participação em seminários, encontros e palestras que contribuiriam para a delimitação do problema¹⁰.

Utilizamos como estratégia metodológica a observação, registro, análise de questionários, relatórios e outras produções escritas realizadas durante o estágio docência realizado em uma disciplina do eixo Educação e Infância do Curso de Pedagogia da UFSC, denominada *Educação e Infância I*, que ocorre na primeira fase do curso. Além disso, também compõem esse conjunto os registros do Seminário de Socialização organizado pela oitava fase do Curso que ocorreu em dezembro de 2014 no Auditório do Museu de Arqueologia e Etnologia da UFSC- MARQuE.

A inserção da pesquisa no Curso de Pedagogia iniciou logo após o ingresso no mestrado, no segundo semestre de 2013 quando passei a participar como observadora da disciplina *Educação e Infância I* do Curso de Pedagogia da UFSC, realizada na primeira fase, o que contribuiu de

¹⁰ As questões e pressupostos teórico-metodológicos dessa pesquisa foram apresentados no congresso Pedagogia 2015, realizado em janeiro de 2015 na cidade de Havana, Cuba.

forma significativa para a construção dos caminhos da pesquisa. Tal disciplina tem como objetivo realizar estudos e debates sobre “os conceitos e relações entre educação, infância, criança e escola numa perspectiva sociológica e histórica, de modo que os estudantes possam se introduzir no processo de apropriação destes conceitos básicos para sua formação docente e, conseqüentemente, a desnaturalizar tais conceitos” (QUINTEIRO, 2014).

No momento da minha participação como observadora, outra pesquisa em nível de mestrado estava sendo realizada no âmbito da mesma disciplina, e buscava identificar o impacto do conteúdo dos “direitos das crianças” junto aos estudantes da primeira fase do Curso de Pedagogia. Essa experiência evidenciou que esse conteúdo não causa rejeição apenas na escola. Na formação inicial do professor em nível universitário, o ensino dos direitos das crianças também incomoda as estudantes que associam direitos a deveres, tal qual os professores da escola pública (PIMENTEL, 2014). Compreender que as crianças possuem direitos e não deveres, impacta as estudantes e contribui significativamente para desnaturalizar as concepções que têm de infância e da própria sociedade.

A partir dessa primeira aproximação, iniciei no primeiro semestre de 2014 o estágio docente na mesma disciplina buscando compreender quem são e o que buscam os estudantes que ingressam no Curso de Pedagogia?¹¹ Será que esses estudantes almejam se tornar professores da educação básica? O que entendem por educação, criança, infância e escola ao iniciarem esta formação? Como esse conteúdo contribui para a desnaturalização das ideias que os estudantes tinham sobre esses conceitos? Qual o impacto desse conteúdo formativo na formação dos estudantes da primeira fase?

O estágio docente realizado possibilitou compreender melhor as relações entre teoria e prática no Curso de Pedagogia. Ao revisar uma disciplina já cursada, realizar novamente as leituras da disciplina e participar efetivamente das aulas, foi possível perceber como são complexas as relações estabelecidas na formação de professores. O impacto do conteúdo sobre as estudantes foi imenso, e levou as turmas a eleger a disciplina Educação e Infância como a disciplina mais importante

¹¹ Segundo a resolução, Nº 44/CPG/2010, de 9 de dezembro de 2010, no artigo primeiro “o Estágio de Docência constitui-se numa atividade curricular – sob a forma de disciplina – oferecida pelos programas de pós-graduação stricto sensu voltada à preparação dos alunos para a atividade de docência no ensino superior” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2010, p. 1).

do semestre, pois possibilitou desnaturalizar não apenas as ideias que tinham sobre a infância, mas também sobre a profissão docente e estabelecer relações concretas com o mundo e a escola.

Após a realização do Estágio Docência e do exame de qualificação desta pesquisa, percebeu-se a necessidade de relacionar os conhecimentos prévios das estudantes que ingressam na primeira fase do Curso de Pedagogia da UFSC com os conhecimentos das estudantes que estão no final dessa formação acerca da própria formação. Assim, por constituírem-se espaços públicos privilegiados dessas discussões, os Seminários de Socialização organizados por estudantes e professores da oitava fase passaram a fazer parte do campo empírico desta pesquisa. Tais Seminários são abertos para estudantes, professores e interessados em conhecer e participar das discussões acerca da formação de professores realizada no Curso, com participação de professores de diferentes fases e áreas do currículo.

A análise do conteúdo apresentado no Seminário de Socialização de estágio realizado na oitava fase em 2014.2 possibilitou perceber que as questões que emergiram na socialização da primeira turma do novo currículo do Curso de Pedagogia, ocorrido no primeiro semestre de 2013, foram reiteradas pelos estudantes das fases subsequentes, o que afirma que não bastam boas ideias e mostra que temos um longo caminho a percorrer para estabelecer de fato a infância como conteúdo formativo das novas gerações de professores.

Além disso, as atividades realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação também foram fundamentais para a reflexão sobre o objeto da pesquisa. Durante o mestrado foram cursadas seis disciplinas, totalizando 20 créditos, que contribuíram significativamente com o tema e, principalmente, com a minha formação intelectual, ampliando e complexificando meus conhecimentos acerca das relações entre educação, infância, criança, escola e formação docente.¹²

¹² A disciplina Seminário de Dissertação da linha Educação e Infância, realizada no primeiro semestre ofereceu as bases teórico-metodológicas para a reelaboração deste projeto de pesquisa e o levantamento bibliográfico acerca da temática. As disciplinas Infância e Escolarização e História da Educação Brasileira foram fundamentais para compreender a dimensão histórica do tema, sem a qual não seria possível analisar sua complexidade e relevância. A disciplina Educação e Infância buscou traçar, a partir de diferentes referenciais teóricos, as relações entre os conceitos de Educação e Infância e entre esses e a Pedagogia. A disciplina Políticas de Formação Docente no Brasil, realizada no início do segundo ano do mestrado foi considerada relevante por discutir as políticas de formação docente no governo Lula (2003-2010) das quais as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia fazem parte e por ter

O levantamento bibliográfico foi realizado no primeiro ano do mestrado com o objetivo de mapear as produções acadêmicas em nível de pós-graduação no Brasil sobre a formação de professores no Curso de Pedagogia (Apêndice A). A busca foi realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Apêndice B), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (Apêndice C) e nos anais referentes às Reuniões Anuais (RAs) da ANPED (Apêndice D). Os descritores utilizados para a busca foram “formação de professores”, “Curso de Pedagogia” e “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia”. Posteriormente esses termos foram agrupados ao descritor “infância”. Buscamos localizar os trabalhos que contemplem a temática em seu título, palavras-chave e/ou resumo. Os mesmos descritores e critérios foram utilizados no levantamento dos trabalhos apresentados na ANPED nos GTs: Formação de professores, Educação Fundamental, Educação da criança de 0 a 6 anos e Estado e Política educacional. Além disso, foram incluídos no levantamento como uma fonte muito especial as pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC por apresentarem um número significativo de trabalhos que relacionam a formação de professores e o Curso de Pedagogia em Santa Catarina e que têm como objeto de pesquisa o Curso de Pedagogia da UFSC (Apêndice E). Nesse levantamento, estão incluídos os trabalhos realizados no âmbito do GEPIEE, referências essas fundamentais para esta pesquisa, como já mencionado anteriormente. Os resultados desse levantamento estão organizados e apresentados nos apêndices deste trabalho, uma vez que tal

como objetivo conhecer as reconceituações e tendências para as redefinições/transformações conceituais de docência, de professor, de escola e de sistema educacional. Por fim, a disciplina Educação e Trabalho, foi realizada na condição de aluna especial no primeiro semestre de 2015, com o objetivo de aproximação ao estudo do materialismo histórico e do conceito de trabalho como princípio educativo. Destaca-se também a participação no Seminário Especial *Infância e História: Mudanças na Transmissão Intergeracional*. Esse seminário teve como objetivo “analisar a matriz teórica durkheimiana de explicação dos processos educativos, pretendendo mostrar que esse esquema se aplica somente em algumas circunstâncias históricas e que, na atualidade, a antiga assimetria da relação adultos-crianças/adolescentes vai dando lugar a vínculos nivelados e simbolicamente equivalentes”. Tal seminário contribuiu significativamente para o debate acerca da relação entre adultos e crianças e defendeu a retomada da assimetria nessa relação, uma vez que vivemos a desvalorização do professor não só em termos salariais e de condições de trabalho, mas também como aquele a quem foi deslegitimado o lugar do saber.

material contribui para constituição de uma Monografia de Base, metodologia utilizada nesta pesquisa.

Por fim no que tange à organização do trabalho, após uma breve contextualização da trajetória acadêmica vinculada ao tema inicial da pesquisa, bem como as discussões que levaram ao redimensionamento do projeto inicial do mestrado, a formulação do problema e os procedimentos metodológicos para a realização desta pesquisa, o próximo capítulo tratará de uma contextualização sobre as bases históricas, teóricas e políticas do Curso de Pedagogia no Brasil e em Santa Catarina, onde está localizada a UFSC, localizando a infância no âmbito dessa formação. Na sequência apresentamos uma caracterização do atual currículo do Curso de Pedagogia da UFSC, seus princípios, eixos e organização da matriz curricular definida após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Em seguida, o capítulo quatro apresenta os resultados da pesquisa realizada na primeira e última fase do eixo educação e infância com o objetivo de analisar as tendências, dilemas e possibilidades da infância como conteúdo formativo das novas gerações de professores, do ponto de vista dos sujeitos que constituem esse Curso. Por último as considerações finais que apontarão para uma síntese das questões levantadas.

2 AS BASES TEÓRICAS, HISTÓRICAS E POLÍTICAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

“Investigar sobre a infância requer do pesquisador conhecimento da história e da condição social da criança. Por outro lado, pesquisar sobre a relação infância, escola, e toda gama de relações aí imbricadas, além desses conhecimentos, exige do investigador a compreensão dos elementos constitutivos da história da educação, da pedagogia e da escola” (QUINTEIRO, 2000, p. 109).

Para investigar a relação entre a Infância e a formação de professores no Curso de Pedagogia, definimos como objetivo deste capítulo abordar a relação historicamente construída entre a formação de professores e o Curso de Pedagogia no Brasil, buscando localizar a “infância como conteúdo formativo” nesse contexto¹³. Assim, como orienta Quinteiro (2000), recorremos ao estudo dos elementos constitutivos do Curso de Pedagogia, apresentando suas bases teóricas, históricas e políticas. Tal movimento histórico nos possibilita compreender como o Curso de Pedagogia se caracteriza desde a sua criação em 1939 e evidencia uma grande polêmica em torno de sua finalidade formativa e a que agência formadora compete a responsabilidade da formação de professores, colocando em questão até mesmo a necessidade ou não de sua existência.

No final da década de 1930, a formação de professores para atuar junto às crianças da educação básica não se constituía uma finalidade formativa do Curso de Pedagogia no Brasil, ficando esta, sob responsabilidade dos Cursos Normais em nível médio. Muitas foram as reformulações na política educacional que passaram a responsabilidade da formação de professores da educação básica para o nível superior.

Diante disso, Pimenta, Franco e Libâneo (2010, p. 831), afirmam que “a Pedagogia como teoria, campo investigativo ou atividade prática está, hoje, longe de obter uma posição de consenso sobre seu significado, dificultando sobremaneira a definição do que seria a essência do proceder pedagógico”. Sem a pretensão de aprofundar tal polêmica, recorremos aos

¹³ Utilizaremos neste trabalho a categoria “formação de professores” como referência à finalidade formativa do Curso de Pedagogia. A expressão “formação docente”, e “docência” são trazidas a partir dos autores citados e remetem a uma concepção de formação sobre a qual abordaremos ao longo do trabalho.

verbetes *pedagogia* e *educação* para compreender o significado de tais conceitos e qual papel desempenham na formação das futuras gerações.

Sobre o significado de Pedagogia, o *dicionário de filosofia* (ABBAGNANO, 2007, p. 747) define que:

Este termo, que na sua origem significou prática ou profissão de educador, passou depois a designar qualquer *teoria da educação*, entendendo por *teoria* não só uma elaboração organizada e genérica das modalidades e possibilidades da educação, mas também uma reflexão ocasional ou um pressuposto qualquer da prática educacional [...].

Para o pedagogo polonês Suchodolski (1977, apud WOJNAR, 2010, p. 44), a Pedagogia é “uma ciência dos fatores modeladores do homem em seu desenvolvimento histórico”. Partindo dessa compreensão sócio-histórica, Libânio (2008), define a Pedagogia como “campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana”. Está relacionada, portanto, com a práxis humana, implicando, segundo o autor, em uma crítica dessa práxis e a uma consciência prática.

Nesse sentido, a educação consiste na

[...] transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são técnicas de uso, produção e comportamento mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico. Como o conjunto dessas técnicas se chama cultura, uma sociedade humana não poderá sobreviver se sua cultura não for transmitida de geração para geração [...] (ABBAGNANO, 2007, P. 357).

Para Bernard Charlot (2000), a educação é um movimento longo, complexo e nunca completamente acabado através do qual nos construímos e somos construídos pelos outros. A partir disso, o autor define que:

A educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com a sua ajuda. A educação é produção de si por si mesmo; é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular. Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo. A educação é impossível se a criança não encontra no mundo o que lhe permite constituir-se (CHARLOT, 2000, p. 54).

Segundo Leontiev (2004), cada geração começa sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações anteriores, apropriando-se das riquezas desse mundo na medida em que participa no trabalho, na produção e nas diversas formas da atividade social, desenvolvendo assim, as aptidões especificamente humanas. Para isso, a escola tem papel fundamental, constituindo-se como instituição privilegiada no processo de apropriação da cultura, uma vez que

as aquisições do desenvolvimento das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles suas aptidões, “os órgãos de sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada (LEONTIEV, 2004, p. 290).

A partir dessas ideias, Serrão (2006, p.31) afirma que “é pela apropriação da experiência humana que o homem se constitui como ser humano e o professor é um dos agentes desse processo. Desta forma, a autora afirma que

o ensino, objeto da “atividade” do professor também pode ser concebido como um dos

instrumentos para a formação do homem como ser humano, portanto, para o desenvolvimento da criança (Vigotski, 2001), uma vez que o professor contribui para a constituição e desenvolvimento de sua condição humana. Nessa perspectiva, o ensino é uma possibilidade de formar uma pessoa em sua dimensão humana, como sujeito histórico-social capaz de, ao se produzir, produzir o mundo, não apenas compreendendo-o, mas principalmente transformando-o. Como o desenvolvimento humano é um processo que transcende o tempo cronológico, entende-se que o ensino superior também pode contribuir para sua promoção (SERRÃO, 2006, p.31).

Assim, entendemos a educação como formação humana, o modo como garantimos ou realizamos a transmissão da cultura material e intelectual historicamente e socialmente acumulada de geração em geração. Por isso, de acordo com Cardoso (2004, p. 109), “[...] não há educação em geral. A educação é sempre uma prática social determinada, definida social e historicamente no âmbito de uma forma particular e específica de organização da sociedade”. Essa concepção de educação impactou a Pedagogia a partir do século XX, revolucionando a compreensão do processo de desenvolvimento humano e tornando ainda mais complexas as relações entre criança, infância e escola impactando também na formação de professores.

Com base nos pressupostos teóricos expostos até aqui, percorremos a trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil subdividindo o capítulo em quatro subitens. O primeiro trata da gênese do Curso de Pedagogia no Brasil, demarcando suas reformas e reformulações no âmbito da política nacional de educação. O segundo subitem busca compreender de que forma a infância é conteúdo formativo na trajetória do curso. Um terceiro subitem dedica-se a analisar como esse movimento histórico nacional se expressa localmente no Curso de Pedagogia em Santa Catarina e o último subitem tem como objetivo aprofundar como a infância se torna tema central da formação em uma experiência singular realizada na UFSC.

2.1 A GÊNESE DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

No Brasil, a institucionalização dos cursos superiores de formação de professores começou efetivamente na década de 1930 no

interior do Estado Novo. Tal período é caracterizado por transformações no setor econômico, político e social que acarretaram modificações na área educacional, sobretudo pautados nos ideais pedagógicos da Escola Nova. Também marca esse período a defesa da formação de professores em nível superior, preferencialmente na Universidade, esta que, ao mesmo tempo, passava por profundos debates que propunham a sua criação.

Segundo Warde (1993), na década de 1930 temos três grandes modelos de universidade e de organização da área da educação, todas denominadas de Faculdade de Educação. A primeira é a Universidade do Distrito Federal, criada em 1935 por Anísio Teixeira, onde se propôs uma escola de nível superior para formar todos os professores, inclusive para os anos iniciais da escolarização, iniciativa esta que foi extinta com a criação do Curso de Pedagogia em 1939. A segunda é de Fernando de Azevedo que busca seu padrão de organização na Europa e elabora na USP um modelo que põe a Faculdade de Educação, ou Instituto de Educação, como parte da Faculdade de Filosofia, Ciências, Letras e Educação, com a característica pragmática de formar quadros para o ensino secundário. O terceiro modelo, é uma legislação federal consolidada em 1939 e caracterizada pela soma da ação de mais de um legislador, entre eles Francisco Campos e Gustavo Capanema. Segundo Warde (1993), os dois primeiros modelos foram fortemente disputados.

Foi por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, parte da Universidade do Brasil – projeto do então Ministro da Educação Gustavo Capanema, no governo de Getúlio Vargas, que o Curso de Pedagogia é regulamentado pela primeira vez no país nos termos do Decreto-Lei nº 1.190/1939¹⁴. No momento da sua criação, tinha como objetivo formar bacharéis para atuar como técnicos de educação e licenciados destinados à docência nos cursos Normais. Sua padronização é decorrente da concepção normativa da época que alinhava todas as licenciaturas ao modelo “3+1”, três anos de “fundamentos da educação” e mais um ano do curso de didática. Ao concluir os três primeiros anos de estudos em conteúdos específicos da área, quais sejam fundamentos e teorias educacionais, o estudante do Curso de Pedagogia recebia o diploma de bacharel. Para adquirir o diploma de licenciado e atuar como professor, o estudante deveria cursar mais um ano dedicado à Didática e à Prática de Ensino. Dessa forma, o Curso de Pedagogia dissociava o campo da ciência Pedagogia, do conteúdo da Didática, abordando-os em

¹⁴ A Universidade do Brasil, com a reforma universitária iniciada em 1965, transformou-se na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

cursos distintos e tratando-os separadamente, estrutura que se manteve por um longo período. Possivelmente, tal separação pode ter contribuído para a dicotomia entre teoria e prática ou a separação entre o pensar e o fazer pedagógico que é atribuído à formação do curso.

Segundo Warde (1993), a partir da década de 1940 percebeu-se a necessidade de ampliar o campo de atuação do Pedagogo, uma vez que este não tinha exclusividade para lecionar nas Escolas Normais, dado que a Lei Orgânica do Ensino Normal n. 8.530/46, definia que todo graduado poderia exercer o magistério no Curso Normal. Nesse mesmo ano, houve uma tentativa de substituição do esquema 3+1 pelo Decreto Lei n. 9.092, de 26 de março, que tornava obrigatório quatro anos de formação em Faculdades de Filosofia, tanto para bacharelado quanto para licenciatura.

Durli (2007) explica que a partir de então, os três primeiros anos do Curso de Pedagogia eram integrados por disciplinas fixas e obrigatórias e o último ano por disciplinas optativas, acrescidas da formação em didática teórica ou prática. Embora não fossem mais considerados dois cursos, os diplomas continuavam separados. Assim, o bacharelado continuava sendo a base da formação do pedagogo que, para exercer a atividade de professor, deveria cursar mais um ano de licenciatura. Dessa forma, Schneider (2014, p. 74) destaca que “o Curso de Pedagogia, desde sua criação, foi marcado por dicotomias no que diz respeito ao campo de sua formação: professor *versus* especialista; bacharelado *versus* licenciatura; generalista *versus* especialista; técnico em educação *versus* educador”.

Segundo Durli (2007), o período de 1945 a 1964, denominado de redemocratização pós-Estado Novo, se caracterizou pela ampla mobilização das forças democráticas e liberais contra a ordem autoritária anterior, encerrado com o golpe civil-militar de 1964, o qual tentava impedir a crescente mobilização popular que pretendia ampliar os limites de uma democracia ainda restrita. Além disso, a crescente industrialização e urbanização que caracterizaram o período exigiam o treinamento e a qualificação dos trabalhadores, aumentando de forma significativa a demanda social por escolarização.

No final da década de 1950, inicia-se um movimento de questionamentos acerca do modelo universitário de 1930 e entram em pauta discussões sobre a formação do magistério e em defesa da escola pública. Resultado desse processo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024 de 1961 (BRASIL, 1961), aprovada no governo de João Goulart, representou um importante passo rumo à integração do sistema educacional em nível nacional. No entanto, Durli (2007, p.25) ressalta que tal Lei “ignorou o Curso de Pedagogia tanto

como *locus* da preparação dos técnicos em educação quanto da formação de professores para a escola Normal”.

Em decorrência dessa Lei, os Pareceres do Conselho Federal de Educação 251/62 e 292/62, de Valnir Chagas¹⁵, regulamentaram o curso e instituíram o Currículo Mínimo de Pedagogia, mas manteve a mesma estrutura de sua criação. Nesse momento, o Curso enfrentava, segundo Silva (1999), dúvidas quanto a sua extinção ou manutenção em função da ausência de um conteúdo próprio que justificasse a sua existência. Nos Pareceres, Chagas já indicava que a formação de professores primários deveria acontecer em nível superior, nos cursos de Pedagogia, ficando a formação de “técnicos” a cargo dos cursos de pós-graduação.

Com o golpe civil-militar de 1964, instalou-se no país uma escalada repressiva que atingiu duramente a educação. Segundo Germano (2005), nesse período as universidades foram objeto de intervenção militar e os denominados movimentos de educação e cultura popular foram todos fechados e muitos de seus participantes foram presos e cassados. O movimento estudantil foi severamente reprimido, tentando coibir o potencial crítico e contestatário dos estudantes, que reagem, sobretudo a partir de 1966, contra o autoritarismo e a política educacional dos militares. Os estudantes que, em geral, protestavam contra a ditadura e contra o imperialismo norte-americano, no campo específico da educação, “colocavam na ordem do dia a expansão do ensino superior e a reforma universitária. Daí as constantes passeatas dos chamados excedentes, que haviam sido aprovados nos vestibulares, mas que não tinham acesso à universidade por falta de vagas” (GERMANO, 2005, p. 114).

Diante desse quadro, o governo militar foi pressionado a formular uma política para a reestruturação do ensino superior, culminando em 1968, na Lei da Reforma Universitária n. 5.540, implementada pelo Ministro da Educação Favorino Bastos Mércio, no governo de Arthur da Costa e Silva. Essa reforma, ampliou o número de

¹⁵ Valnir Chagas foi membro conselheiro do Conselho Federal de Educação no período de elaboração das reformas do ensino de 1º e 2º graus e das licenciaturas de nível superior. “Valnir Chagas foi um dos principais responsáveis pelo projeto de Reforma Universitária em 1968; voltou-se em 1970 para o ensino de 1º e 2º graus, sendo um dos responsáveis pela atualização deste, através do anteprojeto original da Lei nº 5.692/71 e pela sua fundamentação doutrinária e técnica. Foi também, no Conselho Federal de Educação, responsável pela proposta introdutória que fixou o núcleo-comum do currículo desses graus (Indicação nº 22/73), ponto de partida de todos os pronunciamentos subsequentes, e por todos os que se seguiram para disciplinar a formação superior no magistério” (BELLO, 2002, p. 63-64).

curso superiores no país e instituiu a criação das Faculdades/Centros de Educação com a oferta das habilitações: Supervisão escolar, Orientação educacional, Administração escolar e Inspeção Educacional, na qual, segundo Silva (1999, p. 53-55), “triunfam os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade no trato do Ensino Superior”. Assim, “o Curso de Pedagogia atingido por esta reforma passa a ser composto por duas partes: uma parte comum constituída de disciplinas básicas à formação de qualquer profissional na área, e uma parte diversificada, em função de habilitações específicas”.

Como consequência da Reforma Universitária, o Conselho Federal de Educação aprovou no ano seguinte a regulamentação para o Curso de Pedagogia, Parecer CFE n. 252/69. A partir dessa legislação, de acordo com Durli (2007) haviam três possibilidades diferenciadas de atuação ao egresso do curso: como especialista de acordo com a habilitação cursada; como professor nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores; e como professor primário, sob o argumento “quem pode o mais pode o menos”, ou seja, “quem prepara o professor primário tem também condições de atuar como professor primário”¹⁶. No entanto, a autora afirma que

a criação de uma habilitação específica foi considerada prematura para esta área, definindo-se, assim, alguns estudos mínimos que compreendiam as cadeiras de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Metodologia do Ensino de 1º Grau e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (estágio) (DURLI, 2007, p. 33).

Nesse momento o modelo “3+1” é substituído e a formação de professores para a educação básica assume um lugar bastante representativo do ponto de vista de sua relevância no sistema de ensino. Entretanto, será que o curso poderia, deste modo, formar o professor para os anos iniciais da escolarização?

Aguiar (2006, p. 182) explica que “partindo do pressuposto de que seria prematuro criar uma habilitação específica, [o Curso de Pedagogia] fixou algumas disciplinas obrigatórias para a aquisição desse direito: Metodologia do Ensino de 1º grau e Prática do Ensino na Escola

¹⁶ Atualmente a denominação “professor primário” foi substituída por “professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental”, assim como o termo “escola primária”, hoje, escola de Ensino Fundamental.

de 1º grau, com estágio supervisionado”. Assim, a formação do então denominado professor primário no curso ficou reduzida a essas disciplinas, como se apenas elas pudessem dar conta da formação de um profissional capaz de compreender e atuar na complexa realidade da escola pública brasileira.

É importante destacar o sentido político conservador que caracterizou as reformas educacionais no final dos anos 1960 e início da década de 1970. Marcado por um contexto de séria crise política com a instauração do regime militar de 1964 que interrompeu o processo de democratização do país, o pensamento educacional brasileiro passou a ser caracterizado hegemonicamente por uma forte tendência tecnicista. A universidade, dentro dessa concepção, passa a estar fortemente ligada à formação profissional vinculada às áreas técnicas, entendidas como próprias das sociedades industriais. Nesse sentido, Aguiar (2005, p. 202), destaca que a concepção de educação e de universidade, a partir desse período,

[...] vem transcender uma conceituação meramente econômica, uma vez que procura salientar que o sistema de ensino não apenas cria uma mão-de-obra disponível e necessária ao capital, mas ao lado desse ato inculca formas e maneiras de ser, pensar e agir. Nessa perspectiva de educação a serviço dos interesses das elites dominantes, faz sentido pensar e situar o sistema educacional universitário dentro da dinâmica de reprodução ampliada do sistema social global.

A partir da política educacional instaurada nesse período, a universidade brasileira tornou-se cada vez mais rígida e hierarquizada, assumindo um caráter predominantemente racionalista e técnico, visando atender às supostas necessidades do mercado de trabalho e do desenvolvimento produtivo da sociedade capitalista.

No final dos anos 1970 e começo dos anos 1980, teve início um forte movimento pela reformulação dos cursos de formação de professores no Brasil, que perdura até hoje. Este movimento se preocupou com a reformulação do Curso de Pedagogia que, embora caracterizado com a licenciatura, foi reformado no sentido de formar predominantemente os denominados “especialistas” em educação.

Segundo Quinteiro (2000, p. 80) no final do século XX, mais precisamente “a partir dos anos 80, de forma mais intensa, o Ensino Fundamental vem sendo apontado, em todo o mundo, como base para o

desenvolvimento dos povos, como núcleo de conhecimentos elementares que cada vez mais são demandados pela sociedade nesta virada de milênio”. A Constituição federal de 1988 consagrou o Ensino Fundamental como um direito público subjetivo, determinando sua obrigatoriedade e gratuidade, fato que, segundo Schneider (2014), motivou ainda mais a atenção do poder público para a necessidade de ampliação das oportunidades educacionais neste nível, e, conseqüentemente, intensificou os processos de formação de professores, particularmente no que diz respeito aos profissionais que atuam na educação básica.

Destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996, promulgada no governo de Fernando Henrique Cardoso, como um marco de um período de intensa proliferação de legislações relacionadas à educação superior e à formação de professores, dedicando um título inteiro (Título VI, art. 61 a 67) à matéria “profissionais da educação”. No art. 62 encontra-se a determinação mais importante e, ao mesmo tempo, contraditória para o estabelecimento da formação de professores como a base da identidade profissional do pedagogo.

A formação de professores para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, **admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida e nível médio, na modalidade normal** (LDB, 1996, título VI, art. 62) (sem grifos no original).

Ao indicar os institutos superiores de educação como um dos locais possíveis, além das universidades, de formação de professores para atuar na educação básica, a LDB traz à tona a antiga polêmica sobre necessidade ou não da existência do Curso de Pedagogia. De acordo com Saviani (2005, p.14), ao optar-se por atribuir aos Institutos Superiores de Educação a manutenção, além dos cursos normais superiores, de “cursos formadores de profissionais para a educação básica”, e não apenas “cursos formadores de professores” esses se constituíram como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura, “podendo fazer tudo o que estes fazem, porém de forma mais aligeirada, mais barata, com cursos de curta duração”.

Após a promulgação da LDB/1996, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação – Sesu/MEC –, por meio do Edital n.4, de 4 de dezembro de 1997, iniciou o processo de mudança curricular solicitando às instituições de ensino superior – IES – que enviassem propostas para a elaboração de diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Segundo o Edital:

As Diretrizes Curriculares têm por objetivo servir de referência para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas. As Diretrizes Curriculares devem contemplar ainda a denominação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, explicitando os objetivos e demandas existentes na sociedade.

No contexto dessas orientações, iniciou-se um amplo processo de discussão nacional que envolveu, principalmente, a Associação Nacional pela formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), o Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), a Associação Nacional de Administradores Educacionais (Anpae) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes). Os resultados desses debates e as sugestões enviadas pelas coordenações de cursos das Instituições de Ensino Superior, em resposta ao Edital n. 4/1997 serviram de base para a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, composta por educadores vinculados à faculdade de educação de universidades brasileiras, elaborar, em maio de 1999, uma proposta de diretrizes curriculares para o curso. “A organização curricular foi definida segundo os princípios: da docência como base da formação, da flexibilização do currículo e da organização dos conteúdos por meio de diversas formas didáticas” (SCHEIBE, 2007, p. 52). Dessa forma, a proposta encaminhada contemplava, segundo Scheibe (2007), uma tendência que já se delineava experimentalmente em muitos cursos: a preparação para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No entanto, Scheibe (2007) afirma que devido a essa definição ser contrária a indicação da LDB/96 que estabelece, em seu artigo 62, a

figura dos Institutos Superiores de Educação e destina aos Cursos Normais Superiores a “formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental” (BRASIL, 1996), a proposta apresentada pela CEEP em 1999 foi encaminhada à administração da Sesa/MEC, mas não chegou a ser apreciada.

Além deste, outros documentos foram encaminhados ao Conselho Nacional de Educação (CNE), reafirmando o conteúdo da proposta encaminhada pela Comissão de Especialistas, mas apenas dez anos depois, em março de 2005, sob fortes pressões das comunidades acadêmicas, o Conselho Nacional de Educação divulgou uma minuta de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia. Documento este que, segundo Scheibe (2007, p. 53), “foi amplamente criticado pela comunidade acadêmica por encaminhar para o Curso de Pedagogia, diretrizes claramente identificadas com o Curso Normal Superior”.

A partir da mobilização nacional contrária a esta proposta, uma comissão do CNE elaborou novo parecer sobre as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia, aprovado em reunião do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação no dia 13 de dezembro do mesmo ano, com a presença de representantes da Anfope, Cedes e Forumdir. Apoiada neste parecer, a Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura, e define uma formação mais abrangente do que a oferecida nos Cursos Normais Superiores. No artigo 2º estabelece que:

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006).

Em posição contrária, não só a esta legislação educacional, mas também a posição dominante entre os educadores de que é resultado, estão os signatários do *Manifesto de Educadores Brasileiros sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia* (2005),

Selma Garrido Pimenta, José Carlos Libâneo e Maria Amélia Santoro Franco.

Segundo Franco (2008, p. 145) o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais:

Não discriminou as diferentes matizes conceituais pelas quais se pode analisar a Pedagogia: ou seja, a Pedagogia como área de conhecimento; a Pedagogia como curso de formação e a Pedagogia como prática social. Essas três abordagens deveriam caminhar articuladamente, em mútua fecundação, de forma que a práxis alimentasse a construção de saberes pedagógicos que organizariam conhecimentos a dialogar com as teorias educacionais, mas não foi o que ocorreu nem historicamente, nem nesse momento de elaboração das diretrizes. Essa situação foi construindo descompassos entre a epistemologia, a práxis e o campo teórico. No caso da atual resolução do Conselho Nacional de Educação constata-se que a Pedagogia não foi considerada enquanto campo científico, o que por certo, dificultará a inserção dos processos e práticas de formação, na realidade do mundo contemporâneo. Essa situação vem agravar o vácuo já existente entre o campo de referência da investigação pedagógica e suas práticas de formação profissional.

Desta forma, este grupo defende, a despeito do fato de que a legislação educacional brasileira ignore a formação específica do pedagogo, que a formação dos educadores aconteça em dois níveis: o Curso de Pedagogia e o curso de formação de professores. O Curso de Pedagogia seria destinado a formação dos pedagogos especialistas, visando preparar profissionais para a investigação científica e para o exercício profissional no sistema de ensino e em outras instituições educacionais, inclusive não-escolares (PIMENTA; FRANCO; LIBÂNEO, 2010).

Segundo Scheibe e Durli (2011, p. 102), a proposta para o Curso de Pedagogia defendida pela Anfope parte do entendimento de que a preparação para a docência deve englobar todos os aspectos significativos da ciência pedagógica e, por isso, defende uma formação mais ampla para todos os professores licenciados, pois todos deveriam ser pedagogos

também. Há, portanto, segundo as autoras, “implícita na “guerra de posições” que separa a formação do pedagogo da formação docente, uma compreensão diferenciada do que vem a ser a docência”.

Destaca-se que o documento das Diretrizes expressa uma compreensão de docência que vai além das funções de ensino na ação imediatamente submetida à sala de aula, incorporando as funções de professor, de gestor e de pesquisador. Dessa forma, tal conceito é tratado na referida legislação como:

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. [...] Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central: I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006).

Na análise de Schneider (2014), as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia (2006) fortaleceram a proposta de formação de professores para a educação básica no ensino superior, com base docente, articulando teoria e prática ao longo do curso, e a formação do pedagogo como professor, pesquisador e gestor que, segundo a autora, são atividades indissociáveis e fortemente vinculadas ao exercício profissional na escola básica.

No entanto, essa proposta alargada de formação que engloba o professor, o gestor e o pesquisador, relaciona-se a uma ideia de docência com as características pertinentes ao modelo produtivo. Corroborando com essa ideia, Vieira (2007, p. 125), aponta que essa caracterização ampliada do escopo do curso está em consonância com o modelo de produção existente, “pois permite que os profissionais tenham as

características exigidas pelo sistema de produção capitalista, como: adaptabilidade, polivalência e flexibilidade”.¹⁷ Assim, a docência entendida em sentido alargado exige uma formação que contemple inúmeros conhecimentos, impossíveis, todavia, de serem verticalizados.

Assim, diante de tantas demandas impostas a formação no Curso de Pedagogia, qual é o lugar da infância? Há espaço para aprendizagem da teoria e da prática do ensino voltada para as crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Em que medida assume-se, ou não, as concepções de pedagogia e de educação anteriormente apresentadas? Se o ensino é concebido como um dos instrumentos para a formação do homem como ser humano e, portanto, para a formação humana da criança, como o ensino é abordado no Curso de Pedagogia? Qual é o lugar do ensino?

Longe de responder a todas essas questões que emergem do campo de estudo, o entendimento acerca dessas questões, pode lançar luzes sobre o desafio da infância como conteúdo da formação de professores e qual espaço ocupa no Curso de Pedagogia.

2.1.1 O lugar da infância no Curso de Pedagogia no Brasil

Conforme apresentado anteriormente, o Curso de Pedagogia foi criado na década de 1930 sob forte influência do ideário escolanovista. Segundo Quinteiro (2000, p. 78), a escola sob essa perspectiva,

ao invés de estar centrada nos conteúdos programáticos pré-estabelecidos, na figura central do professor no processo ensino-aprendizagem, passa centrar-se nos interesses e descobertas da criança, concebida como *sujeito* do processo ensino-aprendizagem, o que impõe ao professor a apreensão de suas necessidades e capacidades. Assim a "natureza infantil" é concebida como eixo da atividade da criança, que por sua vez estrutura e organiza a vida escolar. Tais ideias vão exigir um esvaziamento do caráter político da ação educativa promovendo na prática a profunda "falta de

¹⁷Sobre tais conceitos ver: EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, n. 45, p. 185-198, jul/set. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n45/13.pdf>>.

sentido" das "tarefas" e dos "deveres" escolares da escola atual.

A formação profissional defendida por esses princípios baseava-se fundamentalmente nos conhecimentos produzidos pela Psicologia Experimental, que se preocupava com a classificação da criança em padrões de inteligência e aptidões, a partir do que era possível indicar prognósticos de aprendizagem. Nesse momento, a Escola Normal, que era a única responsável pela formação de professores da educação básica, passou por um movimento que visava sua transformação no sentido de torná-la uma instituição de caráter estritamente profissional, o que consistia, então, em uma revisão profunda na sua organização.

Segundo Thomassen (2003), nesse contexto duas reformas foram paradigmáticas: as realizadas no Distrito Federal (RJ) e em São Paulo, por, respectivamente, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, no início da década de 1930. Cabe lembrar que as primeiras experiências de formação do professor primário em nível superior foram realizadas nessas duas reformas. A partir delas, a formação passou a centrar-se nos métodos e processos de ensino, e não mais nos conteúdos das áreas do conhecimento. Para a autora, neste momento histórico os cursos de formação, inclusive o Curso de Pedagogia, são marcados pela constituição das chamadas “ciências da educação” (Psicologia educacional, Sociologia da educação, História da educação, Filosofia da educação), na qual a criança passava a constituir-se objeto central na formação de “professores primários”, principalmente pela forte influência da Psicologia e da Biologia na educação.

Apesar das ciências da educação fazerem parte da constituição do Curso de Pedagogia, este, por sua vez, foi criado com finalidade distinta da Escola Normal e, aparentemente, a criança não era seu foco. Conforme já apresentado, o curso formava o professor da Escola Normal (Licenciatura) e os chamados “técnicos de educação” (Bacharelado), a partir de um currículo que, segundo Silva (1999), contemplava as disciplinas conforme apresentadas no Quadro 1:

Quadro 1 - Currículo do Curso de Pedagogia 1939.

Ano	Disciplina
1º	Complementos de Matemática, Fundamentos Biológicos da Educação, Psicologia Educacional, Sociologia e História da Filosofia
2º	Estatística Educacional, Psicologia Educacional, História da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação e Administração Escolar
3º	Psicologia Educacional, Administração Escolar, Educação Comparada, Filosofia da Educação e História da Educação
4º	Didática Geral e Didática Especial

Fonte: Silva (1999).

Interessante observar que o Curso de Pedagogia foi criado, portanto, sem as disciplinas de Metodologias do Ensino, uma vez que sua finalidade não era formar professores para os anos iniciais da escolarização.

Conforme apresentado na seção anterior, o Parecer 251/62, que propõe um currículo mínimo para o Curso de Pedagogia não provocou mudanças estruturais no curso mesmo após décadas da sua criação, mantendo um currículo bastante semelhante. Dessa forma, o curso foi bastante criticado pela formação enciclopédica que buscava abordar diversos ramos do conhecimento humano e pela ausência de conteúdos específicos. Quadro este que vem a agravar a fragmentação da formação com o Parecer 252/69 que inclui as habilitações: formação do licenciado para atuar na Pré-Escola, atualmente Educação Infantil, e formação de licenciados em Deficiência Mental e Deficiência Auditiva, atualmente Educação Especial. Somente depois dessa legislação a formação de professores para atuar com crianças passa a ser pautada no interior do Curso de Pedagogia. Conforme já mencionado, nesse período a formação era marcada por forte tendência tecnicista, o que teve como consequência a permanência e até mesmo o aprofundamento das fragilidades no Curso de Pedagogia, sobretudo a desarticulação entre teoria e prática. Conforme Thomassen (2003), nesse percurso, à medida que foram se “tecnificando” os cursos, a infância passou a se constituir cada vez mais como um tempo biológico, cronológico e naturalizado, sendo a criança um sujeito idealizado, tornando-se uma abstração distante dos professores em formação.

No final da década de 1990 e início dos anos 2000, a partir da LDBEN 9.394/96, uma série de documentos foram elaborados com a finalidade de regulamentar a formação de professores e o ensino regular

de uma forma geral. Entre estes documentos estão os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1997); os Referenciais Nacionais para a Educação Infantil (1998); os Referenciais para a Formação de Professores de Educação Fundamental (1999); as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (2001).

Tais documentos apontam para o conceito de “formação de competências”, que passa a ser fortemente incorporado na formação de professores. Segundo Campos (2002, p. 9):

O desenvolvimento de competências como a tarefa central da formação encontra-se imiscuído [na] lógica do imprevisto; vários são os autores a assinalar que, os saberes que possibilitam uma boa performance na prática são de uma ordem diferente daquela a que pertencem os saberes científicos, disciplinares (PERRENOUD, 1999; SCHON, 1992); esses supostos levaram a uma valorização, nos processos de formação, dos saberes da prática em detrimento dos saberes disciplinares. Se a ação eficiente prescinde dos saberes teóricos, as formações profissionais passaram a voltar-se, então, para o desenvolvimento das competências consideradas como fundamentais a um desempenho eficiente.

Nesse sentido, Raupp (2008) aponta que a abordagem do desenvolvimento de competências é limitadora, na medida em que “compreende a educação circunscrita à preparação das professoras para a produção social, ou seja, insuficiente por perder de vista a educação como preparação dessas profissionais para o desafio de questionar a produção social alienada”. Essa concepção, portanto, sobrepõe-se a formação intelectual crítica do professor e vincula-se a uma concepção produtivista e pragmatista, em que a educação é confundida com informação e instrução, distanciando-se do seu significado de humanização.

Além do conceito de “competência”, outra referência importante desses documentos é a “formação do cidadão”. Mas afinal, de que cidadão se trata? Cardoso (2004) aponta que há uma evidente contradição entre uma concepção de educação voltada para o desenvolvimento dos talentos, para o exercício da cidadania e para uma sociedade democrática, que parecem permanecer apenas nos ecos dos primórdios do capitalismo. Segundo a autora, a ideia de cidadania apresentada nesses discursos se

restringe à cidadania burguesa, a cidadania dos burgueses, embora esteja presente todo um pensamento crítico referenciado na liberdade, na igualdade, na crítica e na democracia. Dessa forma, tais documentos apresentam como finalidade algo que deveria ser pressuposto, um direito de todos, mas que está restrito a apenas uma minoria da população, detentora dos meios de produção da existência humana.

Ao mesmo tempo que esses documentos indicam esse perfil de formação, apontam também novas formas de educar as crianças, articulando cuidado e educação, atentando para seu desenvolvimento e respeitando sua diversidade cultural. No entanto, os conhecimentos acerca da criança expressos nessas legislações apontam para uma visão individualista de homem esvaziando a compreensão do professor sobre a infância em sua dimensão histórica. Segundo Thomassem (2002, p. 65), novamente a infância “vai ser a depositária do futuro, da formação de um cidadão individualista, cooperativo, consciente de seus direitos e deveres, adaptado à estratificação social, convencido de que sua posição social se deve única e exclusivamente ao seu esforço e competência”.

Com o movimento de reformulação dos cursos de Pedagogia que culminou nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso (2006), as habilitações foram extintas prevalecendo uma formação do professor como docente, gestor e pesquisador, conforme já destacamos. Assim, segundo Albuquerque (2013) a formação para a infância deve constar em todo o Curso de Pedagogia, assegurando para os alunos egressos, o conhecimento dos fundamentos que sustentam as questões teóricas e práticas relacionadas ao exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao dedicar-se à análise dos cursos de Pedagogia no Brasil sob a perspectiva da formação de professores para Educação Infantil, Albuquerque (2013) levanta algumas questões importantes que contribuem para pensarmos a formação de professores para atuar com crianças de 0 a 12 anos. Segundo ela, ao trazer a dimensão da docência como eixo transversal ao Curso de Pedagogia, explicita-se a necessidade de definir um perfil de professor condizente com as especificidades da Educação Infantil, como também definir as funções ou marcar o caráter que deve ser dado aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em razão dessas especificidades.

Segundo a autora,

a ampliação desses conceitos, no intuito de consolidar a intencionalidade educativa no processo de humanização do sujeito para além da

preparação escolar e para o trabalho, exige considerar uma docência comprometida com as diferentes idades, sobretudo pensar a docência para infância de meninos e meninas de diferentes origens sociais e culturais. A educação da criança tradicionalmente orientada para o enquadramento social passa a ser revista numa perspectiva de formação humana (ALBUQUERQUE, 2013, p. 73).

Albuquerque (2013) também chama a atenção para a necessidade de considerar a infância para além do tempo cronológico, negando sua fragmentação, que tende a ver as crianças pelo prisma da incompletude e da negatividade. Assim, uma vez que os meninos e meninas que ingressam nos anos iniciais do Ensino Fundamental não deixam de ser criança por isso, a formação de professores realizada no Curso de Pedagogia deve considerar o caráter indissociável entre esses dois níveis de ensino, elegendo a infância como o princípio que norteia essa relação.

Com a aprovação das DCN/2006 a infância passa a ocupar um espaço bastante relevante na formação de professores, mas por outro lado, diante da complexidade curricular exigida, a atividade de ensino fica secundarizada. Dessa forma, quais conteúdos vêm sendo priorizados nessa formação? Como a infância e a criança constituem objetos de estudos?

A pesquisa de Thomassen (2003) nos revela que na trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil se coloca o desafio, entre outros aspectos, de superar a ideia de que a infância se remete apenas aos primeiros anos de vida do ser humano, vividos em grande parte na escola de Educação Infantil. “Parece que está instalado um consenso de que, em educação, o lugar da infância é na Educação Infantil” (THOMASSEN, 2003, p. 12), ainda que a legislação aponte o contrário.

Destaca-se que na Educação Infantil está posta uma tendência que busca desvincula-la da escola e, conseqüentemente, do ensino, o que, segundo Raupp (2008), traz conseqüências negativas para formação de professores. Para a autora,

Se a Educação Infantil não é escola, não há ensino, não há conteúdo, logo, não há o que ensinar, e desse modo a função do professor, que é ensinar, se esvai. É uma tendência que, ao retirar o ensino da Educação Infantil, legitima a desintelectualização docente, uma vez que não é mais preciso ensinar.

[...] Relaciona-se sobretudo ao recuo da teoria na pesquisa e o esvaziamento tanto do conteúdo na escola quanto na formação de professores (RAUPP, 2008, p. 18).

Baseado nessas concepções a função do professor passa a limitar-se aos exercícios de observação, organização dos espaços pedagógicos e acompanhamento dos interesses da criança. É necessário, portanto, ampliar o conceito de infância e valorizar o conhecimento e a teoria na formação de professores, afinal há muito o que aprender para se constituir professor

Diante do breve histórico aqui apresentado, podemos entender que a infância (entendida como sinônimo de criança) é um conteúdo que emerge e submerge no Curso de Pedagogia, mas que no contexto da atual política começa a tomar formas mais definidas. Alicerçada nos conhecimentos da Psicologia e da Biologia, predominantes no último século, a Pedagogia acabou por conformar uma ideia de infância baseada na normalidade, nos critérios de idade e de temporalidade (QUINTEIRO, 2000). Tal concepção também estava presente na produção de pesquisas sobre a criança e a infância que impactaram na formação durante um longo período. Conforme Spinelli (2012, p. 33):

Os estudos sobre a criança e a infância foram tímidos e pontuais durante quase seis décadas. Os estudos realizados nesse longo período foram marcados pela influência da psicologia e da sociologia, ambas focando os níveis de desenvolvimento: como problema de aprendizagem, rendimento escolar do estudante, processo de escolarização da criança como “aluno”, “criança pobre”, “vir a ser”, “menor”, “tábula rasa”, “aprendiz” etc. De maneira geral, a infância era considerada como algo natural e inerente à criança, definida como um período “prazeroso”, “lúdico”, “distinto” do mundo adulto, independente das condições sociais e culturais das crianças. Assim, estudar a infância em sua dimensão histórica e cultural, entendida como a condição social de ser criança, ainda é um desafio para aqueles que buscam compreender esse fenômeno complexo e ao mesmo tempo singular.

Atualmente, a compreensão da infância como condição social de ser criança, numa perspectiva histórica começa a ocupar um espaço na formação dos professores no Curso de Pedagogia. Tal fato parece estar relacionado com o crescimento, a ampliação e a diversificação das pesquisas sobre a infância no Brasil a partir do início do século XXI. A análise realizada por Spinelli (2012), indica que esse movimento expressa o surgimento de um novo campo de estudos denominado Educação e Infância que coincide com a entrada da literatura sobre a Sociologia da Infância europeia no Brasil. Segundo a pesquisadora, verifica-se uma mudança no olhar sobre a criança

[...] a partir da construção e da definição social e política de seus direitos, principalmente por meio da Declaração Universal dos Direitos da Criança no contexto europeu, do Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil e do surgimento de um novo campo de estudos denominado Educação e Infância que coincide com a entrada da literatura sobre a Sociologia da Infância europeia. Essa mudança, entre outros aspectos, parece evidenciar a criança como sujeito e testemunha da pesquisa, o que irá contribuir significativamente para o crescimento e a ampliação da produção acadêmica não apenas sobre a criança, mas *com* a criança, elegendo e valorizando o seu testemunho (SPINELLI, 2012, p. 34).

Assim, ainda que marcada por muitas contradições e conflitos, os novos estudos sobre a infância contribuíram para a consolidação do campo Educação e Infância, e parece ter contribuído também para uma mudança significativa em relação ao lugar que ocupa a criança e a infância na pesquisa e na formação de professores.

No entanto, essa compreensão por parte dos professores e pesquisadores ainda é muito recente. No Brasil, foram pelo menos décadas de entendimento de que a infância era dada a todos indistintamente, e nem ao menos levanta-se a hipótese de que nem todas as crianças vivem plenamente esta condição (MIRANDA, 1985; MARTINS, 1993; QUINTEIRO, 2000). Nesse sentido, há de fato ainda um longo caminho a percorrer para consolidar uma formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental que tenha a infância como um princípio formativo, político, ético e humano.

A partir da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil (2006), deu-se início a um movimento nacional de reformulação curricular para atender a finalidade formativa a que o curso agora se propõe: formar professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse processo, o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina destaca-se ao inserir na sua organização curricular um eixo denominado Educação e Infância, com a finalidade de articular tanto a transmissão dos conteúdos relacionados aos fundamentos de seus campos disciplinares como os conhecimentos específicos relacionados à organização do ensino dirigido às crianças nos dois níveis de escolaridade a que o curso se propõe formar.

Destaca-se que a infância não ocupou o status de eixo da formação do Curso de Pedagogia da UFSC de forma rápida, sem esforço ou sem reflexão dos muitos sujeitos envolvidos. O processo histórico desse curso confunde-se com a história da formação de professores/pedagogos no Brasil, com embates, debates e, principalmente, disputas em torno da sua criação e definição da sua finalidade formativa. A trajetória desse curso, a ser apresentada na próxima seção, é marcada desde a sua origem por reformulações que indicam uma busca constante pela reafirmação do compromisso com a escola pública e com a qualificação da formação dos profissionais segundo tendências definidas tanto pelos debates internos e discussões promovidas pelos movimentos nacionais de educadores, como também impostas por regulamentações e políticas instituídas pelo governo federal.

2.2 A TRAJETÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)

A história do Curso de Pedagogia em Santa Catarina inicia-se em 1960, década que representou um marco no desenvolvimento econômico catarinense e na construção de políticas de Estado para a educação. Nesse período, caracterizado por uma crescente ampliação e diversificação das bases produtivas, as forças econômicas, historicamente hegemônicas e em franco processo de organização, passaram a sustentar e determinar os rumos para as políticas governamentais, desafiando o estado a planejar-se e modernizar-se para atender às exigências do modo de produção capitalista. Para isso, as questões educacionais passaram a ser enfrentadas em uma perspectiva global e o binômio educação e desenvolvimento foi colocado como eixo das políticas de modernização do Estado brasileiro (AGUIAR, 2008).

O acentuado crescimento econômico e industrial de Santa Catarina produziu um aumento da população urbana, levando a uma expansão no número de empregos, principalmente nos setores secundários e terciários, fato que impulsionou a necessidade de escolarização. Para atender a essa demanda, ampliou-se a rede escolar, principalmente a do então denominado nível primário e, conseqüentemente, expandiu-se a de nível médio, sobretudo as escolas normais, para suprir a necessidade de formação de professores para o primeiro nível da escolarização. (AGUIAR, 2008).

Segundo Scheibe e Daniel (2002), o movimento desenvolvimentista desencadeado no estado no início da década de 1960, reforçou a crença de que a carência de recursos humanos era um dos principais motivos de entrave no desenvolvimento. Desse modo, o Governo de Ivo Silveira elaborou para o quinquênio 1961-1965, um “Plano de Metas” instituído com base nos postulados de três grandes objetivos: “o homem, o meio e a expansão econômica. Assim, a valorização dos recursos humanos deveria ser encontrada através da difusão cultural, da pesquisa e da educação em todos os níveis e ramos” (SCHEIBE; DANIEL, 2002, p.26). Nesse sentido, a criação das primeiras universidades públicas catarinenses, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 1960, e a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC), em 1963, ambas na capital, é consonante ao projeto das elites que buscavam nessas instituições apoio na formação de uma elite cultural para atender as demandas do desenvolvimento econômico e social do estado (AGUIAR, 2006).

O primeiro Curso de Pedagogia de Santa Catarina foi o da Universidade Federal, ligado à então Faculdade Catarinense de Filosofia, que se transformou em Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, quando da criação da UFSC. Conforme Aguiar (2006), o curso começou a funcionar em 17 de março de 1960, com oito alunos, mas seu reconhecimento ocorreu apenas em 1975, pelo Parecer do CFE nº 445, de 5 de fevereiro de 1975, e pelo Decreto da Presidência da República nº 75.590, de 10 de abril de 1975. Tinha como finalidade formar professores para atuar no ensino médio, nas escolas normais, além de formar profissionais para atuar em tarefas não docentes da atividade educacional. Ao mesmo tempo, instituiu-se a oferta do curso de Didática, destinado à formação pedagógica dos bacharéis de outros cursos de graduação para a obtenção do título de licenciado, e também um Colégio de Aplicação com a finalidade de atender às necessidades de prática docente para os alunos das licenciaturas.

Assim como os demais cursos de Pedagogia do país, regulamentados em 1939, o Curso de Pedagogia da UFSC tinha como modelo o “esquema 3+1”, três anos de conhecimentos específicos e um dedicado às disciplinas pedagógicas oferecidas pelo curso de Didática. A primeira grade curricular do Curso de Pedagogia da UFSC manteve-se de 1960 a 1962 e era composta pelas disciplinas apresentadas no Quadro 2:

Quadro 2 - Currículo do Curso de Pedagogia UFSC 1960-1962

Ano	Disciplina
1º	Biologia, História da Filosofia, Complementos e Matemática, Psicologia e Sociologia
2º	Administração Escolar, Estatística Educacional, História da Filosofia, Filosofia da Educação, Psicologia e Sociologia
3º	Administração Escolar, Educação Comparada, História da Educação, Filosofia da Educação e Psicologia Educacional

Fonte: Aguiar (2006, p. 180).

Observa-se uma forte presença das disciplinas Biologia e Psicologia na formação do curso, o que denota uma certa influência do ideário da Escola Nova na formação, em consonância com os demais cursos do país.

Com os Pareceres 251/62 e 292/62, o curso passou a ser realizado em quatro anos, determinando a obrigatoriedade da Didática e da Prática do Ensino para a obtenção do diploma de licenciado em Pedagogia. Conforme Aguiar (2006), pela primeira vez na história do Curso de Pedagogia no Brasil se definiu a obrigatoriedade da disciplina de Prática do Ensino na formação do pedagogo, com a introdução dessa disciplina sob a forma de Estágio Supervisionado. Com base nesses pareceres, o Curso de Pedagogia da UFSC realizou em 1963 pequenas alterações curriculares, passando a ter a organização representada no Quadro 3:

Quadro 3 - Currículo do Curso de Pedagogia UFSC 1963

Ano	Disciplina
1º	Biologia, Filosofia da Educação, História da Educação, Psicologia, Sociologia
2º	Psicologia Educacional, História da Educação, Administração Escolar, Complementos Matemática
3º	Psicologia Educacional, Administração Escolar, Estatística, Orientação Educacional
4º	Psicologia Educacional, Didática, Prática de Ensino (escola média), Sociologia Educacional

Fonte: Aguiar (2006, p. 184).

Essa configuração não se manteve por muito tempo, pois já em 1965 novas alterações foram realizadas, ficando a grade curricular organizada conforme demonstra o Quadro 4.

Quadro 4 - Currículo do Curso de Pedagogia UFSC 1965

Ano	Disciplina
1º	Biologia (6) ¹⁸ , Complementos de Matemática (5), Introdução à Filosofia (4), Psicologia da Educação (4), Sociologia Geral (4)
2º	História da Educação (4), Psicologia da Educação (4), Estatística (6), Administração Escolar (4), Sociologia da Educação (5)
3º	Estatística (4), Psicologia (3), Administração Escolar (3), Orientação Educacional (5), Teoria e Prática da Escola Primária (6)
4º	Psicologia Educacional (3), Prática de Ensino (escola média) (8), Didática (4), Teoria e Prática da Escola Primária (4)

Fonte: Aguiar (2006, p. 185).

Dentre as disciplinas destaca-se que a Psicologia continua presente em todos os anos do curso e a pela primeira vez são introduzidos os conteúdos e metodologias do ensino primário com a inserção da disciplina Teoria e Prática da Escola Primária. Segundo Aguiar (2008), durante os seis primeiros anos de existência o curso não estabeleceu uma relação com os conteúdos específicos relativos ao ensino primário, ainda que formasse os professores dos professores desse nível de ensino. Observa-se também, que as disciplinas identificadas como “pedagógicas” estavam concentradas nos últimos anos da grade curricular, mantendo-se a dualidade entre bacharelado e licenciatura. Nas palavras de Aguiar (2006, p. 187), permanecia, portanto, “o problema da delimitação e regulamentação do campo de trabalho do pedagogo, o problema do currículo, acusado de ser enciclopédico, teórico e generalista por oferecer poucas possibilidades de instrumentalização para o trabalho dos técnicos em educação”.

Durante toda a década de 1960, não constatou-se nas referências pesquisadas discussão em relação à polêmica sobre a extinção ou manutenção do Curso de Pedagogia na UFSC, nem mesmo sobre a possibilidade de definir como sua finalidade a formação do professor primário. Somente com a criação da habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas de 2º grau, no decorrer da década de 1970, essa possibilidade foi colocada para o curso, em decorrência da reformulação curricular realizada para atender as exigências do Parecer 252/69.

¹⁸ Indicação do número de créditos por disciplina.

A Universidade Federal de Santa Catarina foi a primeira no Brasil a implantar a Reforma Universitária (Lei n. 5.540/68), tornando-se um modelo no país. No ano seguinte, aprovou também um Plano de Reestruturação, definindo as bases da sua organização que, em grande parte, permanecem até hoje. Segundo Scheibe e Daniel (2002), a estruturação da UFSC reformada baseou-se nos departamentos que se agregam em torno das unidades universitárias, denominadas Centros. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), atingida por essa Reforma, foi desmembrada inicialmente em Centro de Ciências da Educação e Centro de Estudos Básicos que, por sua vez, foi posteriormente subdividido em quatro Centros: Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Centro de Ciências Biológicas, Centro de Comunicação e Expressão e Centro de Ciências Humanas (atualmente denominado de Centro de Filosofia e Ciências Humanas).

O Centro de Ciências da Educação (CED), ainda que tenha sido desmembrado da FFCL em 1970, foi criado formalmente apenas em 1971, pela Portaria 270/71 do Magnífico Reitor que instituiu o primeiro Conselho Departamental. Inicialmente, o CED era composto por três departamentos: Metodologia de Ensino (MEN), Estudos Especializados em Educação (EED) e Fundamentos da Educação (DFE). Scheibe e Daniel (2002) apontam que os dois primeiros departamentos foram pensados com uma referência particularmente voltada ao componente técnico-prático da formação pedagógica e o terceiro destinava-se a reunir as disciplinas voltadas à reflexão mais ampla e articulada à educação. No entanto, esse último não permaneceu na história do CED, tendo suas disciplinas incorporadas pelo Departamento de Estudos Especializados em Educação. Segundo Aguiar (2006, p. 198), a departamentalização da universidade provocou “não apenas uma economia de recursos materiais e financeiros, em nome da eficiência, da produtividade e da racionalidade técnica, mas, principalmente, uma desarticulação pedagógica e política do corpo docente universitário.

Com a implantação da reforma universitária, a partir do início da década de 1970, o Curso de Pedagogia da UFSC implantou as alterações curriculares impostas pelo Parecer/69. Modificou-se o regime de estudos do curso, passando este a ser semestral, organizado por créditos e com matrícula por disciplina e não mais por série ou bloco de disciplinas, como ocorria até então. Nas palavras de Aguiar (2006, p. 199), nesse período,

O Curso de Pedagogia da UFSC passou a ser caracterizado apenas como um curso de licenciatura, estruturado por um currículo

composto de dois ciclos: o ciclo básico e o ciclo profissionalizante, aprovados na UFSC pela Portaria do Gabinete do Reitor nº 258, de 30 de junho de 1971. O curso passou a ter a duração de 8 semestres (4 anos), 2.670 h/a, incluindo a habilitação Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais, sendo seu horário de funcionamento no período matutino, de segunda à sábado. As aulas da disciplina de Prática de Ensino da 4ª série eram no período vespertino e noturno no Colégio de Aplicação (da UFSC) e no Instituto Estadual de Educação.

Destaca-se que em relação ao que foi proposto em 1969, o curso da UFSC, assim como de outras universidades do Brasil, não apresentou inovações, limitando-se a reproduzir o que determinava a lei federal.

No contexto nacional, a década de 1970 representou a fase áurea da repressão no país. Conforme explica Germano (2005), apesar de o Estado se transformar em “Estado do terror”, este é o momento em que se obtém o maior grau de consenso e de legitimação social devido não só ao repúdio de amplos setores da sociedade às ações armadas empreendidas pela esquerda, mas também pelos êxitos da política econômica posta em prática pelo governo. Assim, ao contrário do período anterior à reforma universitária, a conjuntura no início de 1970 “é desprovida de mobilização e de demandas organizadas em favor da ampliação das oportunidades e escolarização e de verbas para a educação ou qualquer outra reivindicação substancial nesse campo da vida social” (GERMANO, 2005, p. 162). No âmbito local, a década de 1970 é marcada por tensões diante das dificuldades em manter uma formação crítica no contexto de uma matriz curricular tecnicista e fragmentária. Tais embates tiveram repercussão nas décadas seguintes, principalmente, no que se refere a identidade do curso, fortemente debatida a partir da década de 1990.

Em 1980, resultado das avaliações, discussões e proposições surgidas durante as “Jornadas Pedagógicas” realizadas em 1978, foi implantada a Habilitação Pré-Escolar e, em 1981, a de Educação Especial¹⁹. Também em 1981 criou-se um grupo de trabalho para acompanhamento e avaliação do curso, constituído por chefias dos

¹⁹ As jornadas Pedagógicas foram um marco cultural, pedagógico e de cunho marcadamente político que agregava em Fóruns de debates, durante uma semana, militantes dos movimentos sociais, da educação popular, políticos, artistas etc (PPP PEDAGOGIA/CED/UFSC, 2008, p. 6).

Departamentos, professores e estudantes. Segundo consta no Projeto Político Pedagógico do Curso (2008, p. 6), este grupo realizou estudos sobre o Curso de Pedagogia, participou de eventos nacionais que buscavam repensar a formação do educador; estabeleceu o debate com as demais licenciaturas da UFSC “com o objetivo de construir, coletivamente, uma concepção de formação do educador que orientasse a estrutura do Curso de Pedagogia e sua matriz curricular”. Tal processo resultou na proposta curricular aprovada pelo Conselho de Pesquisa e Extensão, implantada a partir de 1985, estrutura que se manteve até 1988, quando ocorreram pequenas alterações e, posteriormente, em 1991, novas alterações em função da reforma acadêmica.

A década de 1980 também foi fortemente marcada por tensões e impasses. Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso (2008, p. 7), as reformas curriculares expressavam embates e barganhas entre visões “mais modernas” e “mais tradicionais” do Curso de Pedagogia e, os debates realizados em nível nacional indicavam a ampliação do papel do especialista. Em decorrência dessa proposição, as novas orientações curriculares voltavam-se para a formação do especialista e do professor, porém sob novos parâmetros, “concentrando-se nas fases iniciais disciplinas de fundamentação teórico-filosófica que contribuíssem para a compreensão da realidade educacional em sua totalidade. A mudança curricular proposta foi implantada parcial e gradualmente” (PPP Curso de Pedagogia/CED/UFSC, 2008. p. 7).

Assim como as décadas anteriores, os anos de 1990 foram de intensos debates tanto em nível local como nacional acerca da identidade dos Cursos de Pedagogia. Em consonância com estas discussões, e com os debates promovidos no âmbito dos encontros da Anfope, inicia-se novo processo de discussão curricular no Curso de Pedagogia da UFSC. Com a finalidade de redefinir a formação do professor, o curso promoveu em 1993 a Semana “Pedagogia mostra tua cara”, que teve como objetivo a retomada do processo de avaliação e reestruturação do curso. Em continuidade a este movimento, o curso retomou em 1994 as discussões com a participação de estudantes e professores no “Seminário Avaliação/Reformulação do Curso de Pedagogia da UFSC”. Após intensos debates, o objetivo do curso ficou assim definido:

O Curso de Pedagogia da UFSC, sob forma de licenciatura plena formará PEDAGOGOS para atuar no Magistério de 1º. Grau – séries iniciais, Magistério de 2º. Grau, Educação Pré-Escolar,

Educação Especial, Orientação Educacional e Supervisão escolar (CED/UFSC, 2008, p. 8).

A matriz curricular implementada a partir de 1995 ficou organizada de acordo com o Quadro 5.

Quadro 5 - Matriz Curricular do Curso de Pedagogia UFSC/1995-2008

Fases	Disciplinas
1ª Fase	Introdução à Pedagogia (72h)
	Pesquisa e Prática Pedagógica I (72h)
	Sociologia Geral – A (72h)
	História da Educação I (72h)
	Fundamentos Filosóficos da Educação I (72h)
2ª Fase	Educação e Sociedade (72h)
	Fundamentos Filosóficos da Educação II (72h)
	Pesquisa e Prática Pedagógica II (72h)
	Políticas Públicas (72h)
3ª Fase	Didática Geral I (90h)
	Pesquisa e Prática Pedagógica III (72h)
	Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem – PCC 12h/a (72h)
	Organização Escolar I (90h)
	Fundamentos da Educação Especial (54h)
	Pensamento Pedagógico Brasileiro I (54h)
4ª Fase	Didática Geral II (90h)
	Pesquisa e Prática Pedagógica IV (72h)
	Desenvolvimento e Aprendizagem (72h)
	Organização Escolar II (90h)
	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte e Educação (72h)
	Pensamento Pedagógico Brasileiro II (72h)

Fases	Disciplinas
5ª Fase	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Português e Alfabetização (108h)
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática (72h)
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de História (72h)
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia (72h)
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências (72h)
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Educação Física (72h)
6ª Fase	Prática do Ensino da Escola de Ensino Fundamental – Séries Iniciais. (234h)
Habilitação em Educação Infantil	
7ª Fase	Cotidiano e prática pedagógica na Educação Infantil (72h)
	Jogo, Interação e Linguagem na Educação Infantil (72h)
	Literatura Infanto-Juvenil (72h)
	Fundamentos da Educação Infantil (72h)
	Estágio Supervisionado em Educação Infantil I (72h)
8ª Fase	Estágio Supervisionado em Educação Infantil II (288h)
Habilitação Educação Especial	
7ª Fase	Ensino em Educação Especial – área física (90h)
	Ensino em Educação Especial – área visual (90h)
	Ensino em Educação Especial – área mental (90h)
	Ensino em Educação Especial – área auditiva (90h)
	Estágio Supervisionado em Educação Especial I (72h)
8ª Fase	Avaliação e Desenvolvimento Humano (72h)
	Educação Especial: Aspectos sócio-históricos e políticos (72h)
	Seminário Aprofundamento em Educação Especial (72h)
	Estágio Supervisionado em Educação Especial II (144h)

Fases	Disciplinas
Habilitação Supervisão Escolar na Educação Básica	
7ª Fase	Princípios e Métodos de Supervisão Escolar (108h)
	Organização Escolar III (90h)
	Educação e Trabalho (72h)
	Estágio Supervisionado em Supervisão Escolar I (72h)
	Estratégia de Trabalho Escolar (72h)
8ª Fase	Estágio Supervisionado em Supervisão Escolar II (288h)
	Seminário de Aprofundamento em Assuntos Pedagógicos (72h)
Habilitação Orientação Educacional	
7ª Fase	Princípios e Métodos de Orientação Educacional (108h)
	Organização Escolar III (90h)
	Educação e Trabalho (72h)
	Estágio Supervisionado em Orientação Educacional I (72h)
	Estratégia de Trabalho Escolar (72h)
8ª Fase	Estágio Supervisionado em Orientação Educacional II (288h)
	Seminário de Aprofundamento em Assuntos Pedagógicos (72h)

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia/CED/UFSC (2008).

Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia UFSC (2008), os debates que culminaram nessa nova organização curricular, também propuseram alterações na organização acadêmica do curso, como: ingresso único no vestibular – candidato prestava vestibular para o Curso de Pedagogia e efetuava a escolha para a habilitação específica na 6ª Fase do Curso; implantação da Habilitação Magistério do 1º Grau/séries iniciais na 5ª Fase; reestruturação nas habilitações específicas vigentes, ou seja, as habilitações específicas Deficiências Mental e Auditiva foram aglutinadas e constituíram a habilitação específica “Educação Especial”; e a criação de espaço para a pesquisa por meio de disciplinas articuladas aos grupos de pesquisa e aos programas de pós-graduação, oportunizando aos alunos uma maior aproximação à realidade escolar.

Assim, a partir da reformulação curricular de 1995, opera-se uma mudança na sua finalidade formativa: a docência nas séries iniciais como

base da identidade de todos os profissionais graduados neste curso. Segundo Thomassen (2003, p. 70), o Curso de Pedagogia, até então, oferecia as habilitações:

Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Deficiência Auditiva, Deficiência Mental, Educação Pré-Escolar e Magistério (para os cursos de formação de professores de nível médio: HEM), escolhidas na inscrição do vestibular e que eram alternadas, ou seja, em cada vestibular eram oferecidas duas habilitações apenas. Após o ingresso no curso, os alunos, independente da habilitação, seguiam juntos até a 5ª fase do curso. Na 6ª fase separavam-se segundo as opções feitas no vestibular, e tinham início as disciplinas específicas de cada habilitação. O currículo organizava-se a partir da seguinte estrutura: Ciclo Básico (1ª a 4ª fases); Ciclo Profissionalizante Comum (5ª fase) e Ciclo Profissionalizante Específico (6ª, 7ª e 8ª Fases).

De acordo com Thomassen (2003), a despeito destas mudanças, a finalidade formativa do curso parecia estar envolta em indefinições. Com a reformulação de 1995, as habilitações continuavam a ser oferecidas, entretanto, sua escolha passou a ser feita não mais no vestibular, e sim na matrícula da 7ª fase do curso. Além disso, permaneceu uma estrutura organizada em blocos, ainda que distintos dos anteriores. No quadro 6, apresentado a seguir, é possível perceber as diferenças entre os dois currículos.

Quadro 6 - Grades Curriculares do Curso de Pedagogia UFSC – 1994 e 1995

Grade Curricular (Anterior à reforma de 1995) 1994		Grade Curricular (Posterior à reforma de 1995) 1996	
<i>Disciplinas</i>	<i>Hora/ Aula</i>	<i>Disciplinas</i>	<i>Hora/ Aula</i>
Ciclo Básico		Bloco Básico	
1ª Fase		1ª Fase	
Sociologia Geral	54	Sociologia Geral	72
Economia da Educação	54	Introdução à Pedagogia	72
Estudo dos Problemas Brasileiros I	36	Fundamentos Filosóficos da Educação I	72

Grade Curricular (Anterior à reforma de 1995) 1994		Grade Curricular (Posterior à reforma de 1995) 1996	
<i>Disciplinas</i>	<i>Hora/ Aula</i>	<i>Disciplinas</i>	<i>Hora/ Aula</i>
Introdução à Filosofia da Educação	72	Pesquisa e Prática Pedagógica I	72
História da Educação I	72	História da Educação I	72
Fundamentos da Higiene e Saúde do Escolar	72		
2a Fase		2a Fase	
Fundamentos de Genética Humana	54	Educação e Sociedade	72
Sociologia da Educação I	54	Fundamentos Filosóficos da Educação II	72
Estatística Aplicada à Educação I	72	Pesquisa e Prática Pedagógica II	72
Estudo dos Problemas Brasileiros II	36	Políticas Públicas	54
Filosofia da Educação I	72	Estatística Aplicada à Educação	72
História da Educação II	72		
Psicologia da Educação I	54		
3a Fase		3a Fase	
Sociologia da Educação II	54	Didática Geral I	90
Estatística Aplicada à Educação II	72	Pesquisa e Prática Pedagógica III	72
Fundamentos da Educação Especial	54	Organização Escolar I	90
Estrutura e Funcionamento do Ensino de I e II Graus	72	Pensamento Pedagógico Brasileiro I	54
Teorias da Educação	72	Psicologia da Educação I	72
Fundamentos da Educação Especial	72		
Psicologia da Educação II	90		

Grade Curricular (Anterior à reforma de 1995) 1994		Grade Curricular (Posterior à reforma de 1995) 1996	
<i>Disciplinas</i>	<i>Hora/ Aula</i>	<i>Disciplinas</i>	<i>Hora/ Aula</i>
4a Fase		4a Fase	
Desenvolvimento Biopsicossocial da Criança	36	Pesquisa e Prática Pedagógica IV	72
Planejamento Educacional I	54	Organização Escolar II	90
Currículos e Programas I	54	Pensamento Pedagógico Brasileiro II	72
Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica I	72	Didática Geral II	90
Didática Geral	72	Desenvolvimento e Aprendizagem	72
Metodologia do Ensino de I Grau – Séries Iniciais II	72	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte e Educação	72
Psicomotricidade	54		
Ciclo Profissionalizante Comum		Bloco Comum	
5a Fase		5a Fase	
Planejamento Educacional II	72	Fundamentos e Metodologia do ensino de Português e Alfabetização	108
Currículos e Programas II	72	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática	72
Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica I	72	Fundamentos e Metodologia do Ensino de História	72
Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem Infantil	72	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências	72
Metodologia do Ensino de I Grau – Séries Iniciais II	90	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia	72
		Fundamentos e Metodologia do Ensino de Educação Física	72
		6a Fase	
		Prática de Ensino da Escola de Ensino Fundamental – Séries Iniciais	144

Fonte: Thomassen (2003, p. 72-73)

Ao analisar as duas grades curriculares, percebe-se a exclusão das disciplinas relacionadas à Biologia e à Psicologia que estavam presentes em todas as cinco primeiras fases do curso como, por exemplo, as disciplinas: “Desenvolvimento Biopsicossocial da Criança”, “Fundamentos da Higiene e Saúde do Escolar” e “Psicomotricidade”. Segundo Thomassen (2003) essas não são disciplinas voltadas especificamente ao estudo da criança, cursadas por todos os alunos do curso, independentemente de sua habilitação. Para a autora, isso indica até onde chegou o ideário escolanovista, com relação às disciplinas que compunham o quadro da formação de profissionais da educação. Com a reformulação de 1995 elas foram reduzidas, ficando apenas duas disciplinas: Psicologia da Educação e Desenvolvimento e Aprendizagem. Para Thomassen (2003, p. 74), são características dessa reformulação:

[...] uma preocupação com os fundamentos da educação, numa tentativa evidente de propiciar uma formação capaz de possibilitar a compreensão do fenômeno educacional em uma perspectiva contextualizada, fundamentada e crítica. A pesquisa passou a assumir papel central nesta formação, e as disciplinas cujos conteúdos voltavam-se para a criança foram excluídas do currículo.

Tal estruturação curricular manteve-se até o ano de 2008, quando, a partir da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia esta foi novamente reformulada. Resultado de um amplo processo de discussão envolvendo todos os segmentos do curso (professores, técnicos, estudantes, grupos de pesquisa etc.), o novo e atual currículo passou a ser estruturado em nove fases, produzindo mudanças significativas, especialmente com o fim das habilitações específicas resultando em uma matriz curricular única e atravessada pelos novos estudos da infância.

Segundo consta no PPP do Curso (2008), o GT REFORMA, composto por professores vinculados ao MEN e ao EED, uma servidora técnico-administrativo, representantes do CALPe – Centro Acadêmico Livre de Pedagogia e coordenação do Curso na época foi o responsável por encaminhar as discussões, desencadeadas entres os anos de 2006 e 2007, reunindo-se semanalmente para acolher os documentos encaminhados, fomentar discussões no curso e sistematizar as propostas

enviadas. Nesse período foram realizadas cinco assembleias gerais sendo que na última foi aprovada a matriz curricular.

Nesse processo de discussão que culminou no novo currículo, importante contribuição foi dada pelo Documento Final aprovado no I Encontro Nacional de Coordenadores de Curso de Pedagogia das Universidades Públicas Brasileiras, realizado na UFSC em setembro de 2006. Este encontro elaborou alguns lineamentos para a reforma curricular que não contribuíram com o projeto de reforma em andamento como indicou pontos que deveriam ser seguidos por todos os cursos do Brasil.

Nessa ocasião os coordenadores presentes entenderam que as Diretrizes encaminhadas pelo CNE e legitimadas pelo MEC não admitiam a organização do Curso por habilitações nem a diferenciação curricular por ênfases e áreas de concentração. Além disso, respeitaram as 300 horas de estágio indicadas pelo documento e firmaram o importante compromisso de que as 3.200 horas previstas para o novo curso seriam necessariamente oferecidas em um mínimo de quatro anos letivos, tendo em vista a qualidade da formação oferecida.

Assim, tendo como base os documentos legais que orientam o Curso de Pedagogia e a formação de professores no Brasil: os Pareceres CNE/CP nº 05/2005 e CNE/CP nº 03/2006; a Resolução CNE/CP nº 1/2006; a LDBEN nº 9.394/96; e as orientações legais no âmbito da UFSC: a Resolução nº 017/CUn/1997; a Resolução nº 061/CEPE/1996; e a Resolução nº 009/CUn/1998, o atual currículo do Curso de Pedagogia da UFSC tem como princípio básico a docência “e considera o professor como sujeito histórico que deve dominar as bases epistemológicas de seu campo específico de atuação, dos conhecimentos pedagógicos que com estes se relacionam, compreendendo as bases e métodos que os constituem” (PPP do Curso de Pedagogia/CED/UFSC, 2008, p 3).

Ao definir a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental como finalidade formativa, esse curso passa a articular-se em torno de três eixos: Educação e Infância, Organização dos Processos Educativos e Pesquisa. A partir dessa nova organização a infância passa a ocupar um espaço bastante significativo na formação de professores oferecida pelo Curso de Pedagogia UFSC.

2.2.1 A infância no Curso de Pedagogia da UFSC: uma tendência crescente

Conforme apresentado até aqui, o Curso de Pedagogia no Brasil não foi criado com a finalidade de formar professores para atuar junto às

crianças nem na Educação Infantil, nem nos anos iniciais da escolarização, sendo responsável durante mais de três décadas pela formação de professores para o ensino médio, principalmente das Escolas Normais, e dos especialistas em educação. Deste modo, os conhecimentos acerca da criança e sobre a infância ficaram secundarizados nessa formação durante boa parte de sua trajetória.

Até a década de 1980, a infância encontrada na formação de professores tanto em nível médio como em nível superior era a infância idealizada, normatizada, padronizada e originária dos princípios liberais da construção de um homem igualmente ahistórico (THOMASSEN, 2003). No período pós-ditadura, marcado fortemente pelo tecnicismo na educação, o viés psicologizante e biologizante que até então predominava no Curso de Pedagogia acabou varrido da formação. Ao mesmo tempo, com a saída das disciplinas de Psicologia e de Biologia, esvaziou-se também os estudos sobre a criança e a infância no interior do curso, constituindo um grande vácuo que possibilitou, ao longo dos anos, que a compreensão sobre a infância como condição social da criança, e não como artefato biológico, pudesse começar a emergir. Assim, segundo Thomassen (2003, p. 106), “o que se percebe é que a infância precisou ser negada para poder voltar a se constituir dentro dos cursos de Pedagogia”.

No Curso de Pedagogia da UFSC, a década de 1980 representa o início da formação para a docência com crianças, com a inserção das habilitações Educação Infantil e educação especial. A formação para atuar nos anos iniciais da escolarização inicia-se apenas na década de 1990 a partir da reformulação curricular implantada em 1995.

Thomassen (2003) realizou uma pesquisa de mestrado com o objetivo de localizar a infância na formação do Curso de Pedagogia da UFSC no período entre 1995 a 2002. Nessa investigação, a autora realizou um mapeamento através da análise das Ementas, Programas e Planos de Ensino das disciplinas que compõem a grade curricular do curso. Os resultados encontrados são bastante relevantes para compreensão sobre como a infância se constituiu em conteúdo formativo no referido curso. As disciplinas nas quais as categorias foram encontradas estão marcadas com X no Quadro 7, apresentado a seguir.

Quadro 7 – Mapeamento do Curso de Pedagogia UFSC (1995-2002)

Disciplina	Ementas	Objet. Geral	Objet. Esp.	Conteúdos	Bibliografias
1ª Fase					
Sociologia Geral					
Introdução à Pedagogia					
Fundamentos Filosóficos da Educação I					
Pesquisa e Prática Pedagógica I					
História da Educação I				X	X
2ª Fase					
Educação e Sociedade					X
Fundamentos Filosóficos da Educação II					
Pesquisa e Prática Pedagógica II					X
Políticas Públicas					
Estatística Aplicada à Educação					
3ª Fase					
Didática Geral I					X
Pesquisa e Prática Pedagógica III			X	X	X
Organização Escolar I					X
Pensamento Pedagógico Brasileiro I					X
Psicologia da Educação				X	X
4ª Fase					
Pesquisa e Prática Pedagógica IV					X

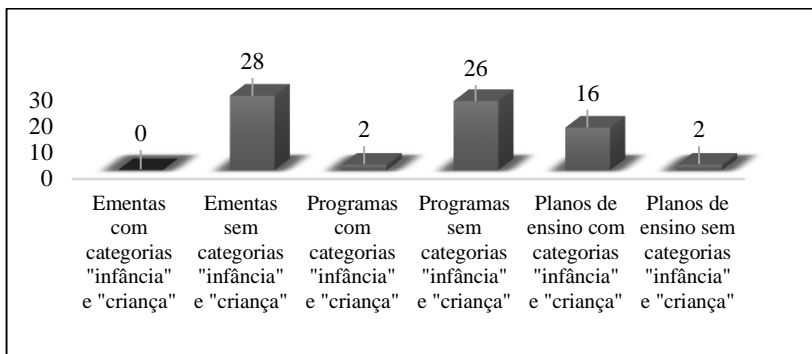
Disciplina	Ementas	Objet. Geral	Objet. Esp.	Conteúdos	Bibliografias
Organização Escolar II					
Pensamento Pedagógico Brasileiro II					
Didática Geral II				X	X
Desenvolvimento e Aprendizagem				X	X
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte e Educação		X	X	X	X
5ª Fase					
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Português e Alfabetização				X	X
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática				X	X
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências					
Fundamentos e Metodologia do Ensino de História				X	
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia				X	X
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Educação Física				X	
6ª Fase					
Prática de Ensino na Escola de Ensino Fundamental - Séries Iniciais		X	X	X	X

Fonte: Thomassen (2003, p. 83).

Segundo a autora, as categorias “infância” e/ou “criança” foram localizadas em 12 disciplinas, de um total de 28 que compunham o currículo, ou seja, em 43% das disciplinas dos Blocos Básico e Comum havia alguma referência às categorias “infância” e/ou “criança”. No entanto, embora o número revelado pela pesquisa seja bastante expressivo, a autora alerta que tal constatação precisa ser analisada do ponto de vista de outras variáveis.

Na análise das Ementas, Programas e Planos de Ensino a pesquisa revelou que é nestes últimos que as categorias de análise aparecem com mais intensidade, mais especificamente nas bibliografias propostas pelos professores das disciplinas. As categorias “infância” e/ou “criança” foram localizadas na bibliografia de dezesseis disciplinas do curso, com nítida abordagem histórica e social, e não biológica. Os dados desse levantamento encontram-se apresentados no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Mapeamento do Curso de Pedagogia UFSC (1995-2002)



Fonte: Thomassen (2003).

Segundo a autora (THOMASSEN, 2003) pode-se identificar no currículo implantado em 1995 pelo menos quatro abordagens de “infância” e “criança” no interior da formação de professores no Curso de Pedagogia da UFSC:

A primeira centrada na infância inserida no contexto social de produção expressa pela abordagem do trabalho infantil, de crianças em situação de risco, de exclusão social. A segunda refere-se à compreensão da infância como uma condição da criança no interior da escola e a criança

como sujeito deste universo. Uma terceira abordagem é a psicológica, dentro de teorias do desenvolvimento, tanto numa perspectiva mais biológica quanto social. Na disciplina Psicologia da Educação e Desenvolvimento e Aprendizagem as categorias “infância” e “criança” aparecem subsumidas às teorias psicológicas do desenvolvimento humano. Entretanto, parece haver uma tentativa de dar uma conotação social e articulá-la à prática pedagógica, uma vez que entre os objetivos específicos da disciplina Desenvolvimento e Aprendizagem se pode encontrar: “Discutir questões referentes às dificuldades de aprendizagem, trazendo uma nova perspectiva de análise do fracasso escolar”. Finalmente, “infância” e “criança” foram encontradas dentro do contexto do “ensino de”. Muito alicerçada na Psicologia, essa perspectiva trata dos processos de aprendizagem da criança, além de uma necessidade de “conhecer a realidade da criança” (THOMASSEN, 2003, p. 88).

Assim, essa pesquisa revela que em apenas uma disciplina do Curso de Pedagogia da UFSC, no decorrer desse período, a infância era abordada como categoria central: Prática de Ensino da Escola Fundamental – Séries Iniciais. Esta disciplina constituiu um marco no curso, um momento único de discussão da infância, tanto pela sua profundidade quanto pelo seu tratamento rigoroso e científico, e pela sua articulação com a realidade escolar. Além disso, a pesquisa aponta que para se constituir em uma das centralidades do curso, a infância estava à mercê de variáveis como: o grau de articulação entre os professores de uma mesma disciplina ou de uma mesma fase, e da relevância da infância para os professores.

A partir dessa pesquisa, portanto, foi possível afirmar que na reformulação curricular iniciada em 1995 a infância não se constituía um eixo do Curso de Pedagogia da UFSC, mesmo tendo como finalidade a docência para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso só ocorreu a partir de 2008, quando o curso implementou a sua última reforma curricular, conforme já explicitado, reafirmando que a base da formação do Pedagogo é a docência, tendo como eixos curriculares: *Educação e Infância, Organização dos Processos Educativos e Pesquisa*, experiência formativa esta, que será detalhada no próximo capítulo deste trabalho.

3 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSC PÓS-DIRETRIZES NACIONAIS: PRINCÍPIOS, EIXOS E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

O objetivo deste capítulo é caracterizar o Curso de Pedagogia da UFSC, apresentando seus princípios, eixos e organização curricular definidos após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (2006). Conforme já explicitado no histórico do Curso de Pedagogia da UFSC, o atual currículo, implantado em 2008, é síntese de um processo coletivo de elaboração de uma proposta de formação de professores que foi construída na contracorrente da proposta alargada e fragmentada de formação indicada nas Diretrizes Nacionais do MEC, apresentada no capítulo anterior, e está centrada na formação de professores para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. No atual Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFSC (2008), consta que tal posicionamento encontra respaldo legal nas próprias Diretrizes, que facultam às instituições, mediante seu Projeto Pedagógico, estabelecer os focos formativos, considerando-se, para isso, fatores institucionais, culturais e acadêmicos. Segundo o documento:

Acreditamos que os apelos fáceis às “formações flexíveis” podem produzir, como contrapartida, o esvaziamento das funções que cabem aos cursos de Pedagogia, em especial aqueles situados no âmbito das universidades públicas, ou seja, a formação de professores como sujeitos críticos, comprometidos com a escola pública, democrática e de qualidade (PPP DO CURSO DE PEDAGOGIA/CED/UFSC, 2008, p. 3-4).

Deste modo, essa proposta é norteada por três grandes princípios: a escola, o professor e o próprio Curso de Pedagogia.

No que tange à concepção de escola, esta é entendida como:

Instituição social, de socialização da arte, da ciência e da filosofia. Nessa perspectiva, é considerada fundamental para a apropriação, pelos educandos, da riqueza intelectual e social produzida pela humanidade em relações históricas particulares e, também, [...] instituição de futuras intervenções tanto no âmbito da prática pedagógica

quanto no âmbito da pesquisa (PPP DO CURSO DE PEDAGOGIA/CED/UFSC, 2008, p 15).

Afinal, por que criança é definida como educando e não como estudante ou mesmo criança? Quanto à concepção de professor expressa nesse documento, este é compreendido em pelo menos duas dimensões: teórica e prática. Na primeira dimensão estão colocadas questões relativas ao professor como intelectual em que a sua ação pode ser vista como uma atividade teórico-prática e como socializador e produtor de conhecimentos. No segundo aspecto, ele é entendido como sujeito político, ou seja, considera que a existência profissional do professor é social e não deve ser reduzida a simples transmissão de conteúdos muitas vezes sem sentido nem para ele, nem para os estudantes/crianças.

Ao refletir sobre o que deve ser o Curso de Pedagogia, tanto na UFSC quanto no âmbito nacional, tal documento concebe a necessidade de pensá-lo no contexto da sociedade capitalista, cujas relações de classe podem vir a conformá-lo na medida em que há nessa sociedade práticas que visam negar a tarefa de transmissão de conhecimentos com sentido pela escola. Assim, toma como prioridade a sua inserção nas redes públicas de ensino, entendendo esse contexto como foco da formação e, deste modo, reafirma o que propõe as Diretrizes Nacionais: que a base da formação no Curso de Pedagogia é a docência, indicando como desdobramentos desse princípio:

- a) que a formação docente para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental tenha por base a Linguagem, a Arte e os demais campos do conhecimento, a organização dos processos educativos, envolvendo os sujeitos e os fundamentos da educação;
- b) que no campo da coordenação pedagógica estejam presentes os conteúdos relativos ao sistema de ensino, à didática e ao currículo, à organização dos processos educativos na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e à organização dos processos coletivos do trabalho escolar, ou seja, à coordenação pedagógica; e
- c) que no campo da produção de conhecimento haja articulação entre as disciplinas voltadas à pesquisa bem como ao Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSC, às atividades vinculadas ao NADE (Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos) e ao TCC (Trabalho de

conclusão de curso) (PPP DO CURSO DE PEDAGOGIA/CED/UFSC, 2008, p. 17).

Com base nos princípios definidos para esse Curso, e tendo em vista os embates históricos acerca da finalidade formativa do Curso de Pedagogia no Brasil, o egresso do Curso de Pedagogia da UFSC formado a partir da implantação da última reforma curricular não será pedagogo, mas sim **Professor** e poderá atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e em coordenação de atividades educacionais.

Tendo esta finalidade como ponto de partida foi definida uma matriz curricular única, organizada em regime semestral, sendo constituída por uma carga horária total de 3.672 horas, acrescidas de mais 108 horas de atividades de cunho artístico-cultural, atividades das quais não temos dados do que têm se constituído. Esta carga horária está distribuída em nove semestres e a distribuição das disciplinas por semestre e carga horária está apresentada no Quadro 8:

Quadro 8 - Matriz Curricular do Curso de Pedagogia UFSC/2009

Fase	Disciplina	C.H.
1ª Fase	Educação e Infância I	54h
	Educação e Sociedade I	54h
	Estado e Políticas Educacionais	72h
	Psicologia da Educação	72h
	Introdução à Pedagogia	54h
	Diferença, Estigma e Educação	54h
	Filosofia da Educação I	72h
2ª Fase	Educação e infância II	54h
	Organização dos Processos Educativos I	54h
	Educação e Sociedade II	54h
	Filosofia da Educação II	72h
	História da Educação I	72h

Fase	Disciplina	C.H.
2ª Fase	Arte, Imaginação e Educação	72h
	Educação e Trabalho	54h
3ª Fase	Educação e Infância III	36h
	Didática I: fundamentos da teoria pedagógica para o ensino	72h
	Teorias da Educação	54h
	Linguagem Escrita e Criança	54h
	História da Educação II	72h
	Aprendizagem e Desenvolvimento	72h
	Iniciação à Pesquisa	54h
4ª Fase	Educação e Infância IV: fundamentos da Educação Infantil	72h
	Organização dos Processos Educativos II	54h
	Alfabetização	54h
	Ciências, Infância e Ensino	90h
	Educação Matemática e Infância	72h
	Pesquisa em Educação I	54h
	Núcleo de Aprofundamento de Estudos – NADE I	54h
5ª Fase	Educação e Infância V: conhecimento, jogo, interação e linguagens	72h
	Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I	72h
	Literatura e Infância	54h
	Geografia, Infância e Ensino	90h
	História, Infância e Ensino	90h
	Fundamentos e metodologia da Matemática	72h
6ª Fase	Educação e Infância VI: conhecimento, jogo, interação e linguagens II	54h

Fase	Disciplina	C.H.
6ª Fase	Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil	72h
	Políticas e Práticas Pedagógicas relacionadas à Educação Especial	54h
	Língua Portuguesa e Ensino	54h
	Infância e Educação do Corpo	72h
	Educação de Jovens e Adultos	72h
	Pesquisa em Educação II	54h
7ª Fase	Educação e Infância VII: estágio em Educação Infantil	216h
	Libras	54h
	Educação e Comunicação	72h
	NADE II	54h
8ª Fase	Educação e Infância VIII: exercício da docência nos anos iniciais	144h ²⁰
	Didática II: processos de ensino nos anos iniciais da escolarização	72h
	Organização dos Processos Coletivos do Trabalho Escolar	72h
	Pesquisa em Educação III: orientação ao TCC	36h
9ª Fase	Educação Especial: conceitos, concepções e sujeitos	72h
	Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	216h

Fonte: PPP Curso de Pedagogia CED/UFSC (2008, p. 9).

Tal matriz está articulada, em torno de três eixos: a) Educação e Infância; b) Organização dos Processos Educativos e; c) Pesquisa. Estes eixos devem se articular entre si e com as disciplinas gerais e específicas que representam, por sua vez, especificidades e/ou aprofundamentos no âmbito da formação. Para melhor compreender essa complexa estrutura,

²⁰ A partir do processo de avaliação do novo currículo, a carga horária de Educação e Infância VIII: Exercício da docência nos anos iniciais se alterou, passando de 144h para 216h/a.

apresentaremos a seguir as características de cada um desses eixos e, posteriormente das disciplinas que compõem cada um dele.

3.1 EIXO EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

O eixo Educação e Infância possui a maior carga horária do Curso (765hs) e tem como objetivo:²¹

[...] constituir-se na dimensão integradora da formação para a docência em instituições de Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora a docência nos anos iniciais não se reduza ao universo infantil, mas também abranja jovens e adultos, este eixo articulador **tem como foco a educação das crianças em instituições educativas, sejam estas creches, pré-escolas ou escolas de Ensino Fundamental.** Nessa perspectiva, seu objetivo é articular, de forma orgânica, os componentes disciplinares que fornecem a base para a atuação docente tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental, preservando tanto a transmissão dos conteúdos relacionados aos fundamentos de seus campos disciplinares como os conhecimentos específicos relacionados à organização dos processos de ensino/ educativos em cada um destes níveis. (CED/UFSC, 2008, p. 23) (sem grifos no original).

Segundo o documento orientador da reforma curricular do curso (PPP, 2008), o desenvolvimento do eixo Educação e Infância desdobra-se na distribuição de componentes disciplinares tanto em nível horizontal como vertical, ou seja, ao longo do curso e de cada semestre letivo. A articulação vertical (em cada semestre) observa as necessidades de aprofundamento teórico-prático de acordo com as especificidades que marcam a docência em cada um desses níveis de ensino. Assim, de acordo com esse documento, temos no eixo Educação e Infância componentes disciplinares gerais voltados à compreensão histórica da constituição da infância e das instituições socialmente destinadas à sua educação – creches, pré-escolas e escolas (Educação e Infância I, II e III). Esses, por

²¹ Os eixos Organização dos Processos Educativos e Pesquisa possuem carga horária de 468h e 522h, respectivamente.

sua vez, desdobram-se ao longo do curso em componentes específicos voltados para a organização das práticas educativas e docência na Educação Infantil (Educação e Infância IV, V, VI e VII) e para os anos iniciais do Ensino Fundamental (Educação e Infância VIII). Destaca-se que nesse eixo concentram-se os estágios curriculares obrigatórios, que permanecem como espaços privilegiados de articulação entre teoria e prática na formação de professores do Curso. Afinal, quais as consequências de organizar o eixo Educação e Infância em quatro disciplinas específicas para Educação Infantil e uma para os anos iniciais diante da necessidade de ampliação do conceito de infância?

3.2 EIXO ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS

De acordo com o PPP do Curso de Pedagogia da UFSC (2008), o eixo Organização dos Processos Educativos pretende aproximar e aprofundar estudos relacionados à organização dos processos educativos na escola, nas creches e nas pré-escolas. Tem como princípio “o direito à educação e seus fundamentos, os estudos sobre a organização dos sistemas de ensino em nível nacional, estaduais e municipais, as diferentes modalidades de ensino e as formas de organização do trabalho escolar” (PPP/CED/UFSC, 2008, p. 22). Assim, os componentes curriculares deste eixo devem articular-se com as disciplinas de Didática I e II, que abordam de modo específico a organização do ensino no contexto escolar (planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino). Nesse sentido, a disciplina Didática II foi alocada concomitantemente com a disciplina Educação e Infância VIII, com o objetivo de fornecer os aportes teórico-metodológicos necessários ao desenvolvimento das atividades de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A disciplina Organização dos Processos Coletivos do Trabalho Escolar é específica do trabalho nesse nível de ensino e tem como foco “a gestão democrática da escola, a organização do trabalho escolar: linguagens, grupos, espaços e tempos, apontando para a importância da ética e da gestão do cuidado na educação escolar” (PPP/CED/UFSC, 2008, p. 23).

Além das já citadas, também compõem esse eixo as disciplinas, Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I e II que têm como objetivo abordar conteúdos curriculares centrados na especificidade do trabalho em creches; com crianças de zero a três anos, e na pré-escola, com crianças de quatro a cinco anos. Essas disciplinas devem se articular com as disciplinas Educação e Infância V: conhecimento, jogo, interação e linguagens I e Educação e Infância VI: conhecimento, jogo, interação e

linguagens II, nas quais os conteúdos visam fornecer os aportes necessários para a prática pedagógica na Educação Infantil. Afinal, por que essas disciplinas são específicas da Educação Infantil e não de base comum aos dois campos de atuação profissional resguardadas as devidas especificidades? Conhecimento, jogo, interação e linguagens não são conteúdos que permeiam a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

3.3 EIXO PESQUISA

O eixo pesquisa tem como objetivo “aproximar e possibilitar o aprofundamento de estudos no campo da pesquisa educacional, processos de investigação e seus fundamentos epistemológicos e metodológicos” (PPP/CED/UFSC, 2008, p. 23). Os estudos realizados nas disciplinas que compõem este eixo (Introdução à Pesquisa e Pesquisa I, II e III) culminam na elaboração e desenvolvimento de um projeto de pesquisa sistematizado na forma de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Também vinculam-se a este eixo o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADE) que é, na origem de sua organização, de caráter eletivo, mas com organização didático-metodológica distinta das disciplinas eletivas, podendo assumir tanto as características de aprofundamento ou de diversificação de estudos, dependendo do contexto de sua oferta. Destaca-se que o NADE é um núcleo criado a partir das orientações das Diretrizes Curriculares. No entanto, sua finalidade, organização e articulação com a pesquisa parece ser ainda uma incógnita.

Afinal, qual a concepção de NADE interpretada pelo Curso? Como as atividades propostas para esse núcleo vem ocorrendo? Qual a articulação do eixo pesquisa com os outros eixos da formação, sobretudo com o eixo Educação e Infância? Quais temas de Trabalho de Conclusão de Curso foram realizados a partir do novo currículo? Quais questões têm mobilizado as estudantes? A infância está pautada nessas pesquisas e estudos?

3.4 CARACTERIZAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO

Partindo dos pressupostos que orientam a organização da matriz curricular por eixos que estruturam o Curso, estes são compostos por disciplinas de natureza comum ou específica à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme a distribuição dos componentes curriculares apresentada no Quadro 9:

Quadro 9 - Distribuição dos Componentes Curriculares por Eixos

Eixos/CH h	Componentes Curriculares	Natureza
Educação e Infância 38 Créditos (684h) ²²	Educação e Infância I, II e III (relacionados às concepções, campos disciplinares e aspectos históricos da infância e das instituições escolares da educação da criança.)	Comum
	Educação e Infância IV, V, VI, VII (específicos à Educação Infantil; Estágio em Educação Infantil.)	Específico à Educação Infantil
	Educação e Infância VIII – Estágio em anos iniciais do EF	Específico aos anos iniciais do Ensino Fundamental
Organização dos Processos Educativos 26 Créditos (468h)	Organização dos Processos Educativos I e II	Comum
	Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I e II	Específico à Educação Infantil
	Didática I e II	Específico aos anos iniciais do Ensino Fundamental
	Organização dos Processos Coletivos do Trabalho Escolar	Específico aos anos iniciais do Ensino Fundamental
Pesquisa 29 créditos (522h)	Iniciação à Pesquisa	Comum
	Pesquisa em educação I, II e III	Comum
	Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos – NADE	Comum/específicos
	Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	Comum

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFSC (CED/UFSC, 2008).

Segundo o PPP do Curso (2008), a distribuição dos componentes curriculares, considerando sua carga horária, procurou observar a relação entre os eixos estruturantes da matriz curricular e os princípios orientadores do Curso. Dos três eixos que compõem a sua estrutura, dois aglutinam disciplinas cujos conteúdos relacionam-se diretamente à formação de professores em sentido estrito e como atividade relacionada

²² Com a alteração na carga horária de disciplina Educação e Infância VIII: Exercício docente nos anos iniciais de 8 para 12 créditos, atualmente esse eixo passou a totalizar 42 créditos (765h).

ao trabalho pedagógico da escola. São estes: Educação e Infância e Organização dos Processos Educativos.

A partir dessa divisão, podemos identificar que das oito disciplinas que constituem o eixo Educação e Infância quatro são específicas à Educação Infantil, uma é de natureza específica aos anos iniciais do Ensino Fundamental e três são de natureza comum às duas áreas. Nos dois outros eixos, três disciplinas são específicas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, duas são específicas à Educação Infantil e sete são de natureza comum. Assim, na distribuição das disciplinas, aquelas que são específicas à Educação Infantil estão em maior número do que as específicas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente dentro do eixo Educação e Infância e isso tem consequências, como veremos adiante. Diante dessa organização curricular aqui apresentada e das questões que ela suscita, será que o lugar da infância no Curso de Pedagogia da UFSC ainda permanece restrito e vinculado apenas a Educação Infantil? Como esse novo currículo tem contribuído para a ampliação do conceito de infância? Diante dessas questões, é necessário primeiramente mapear as categorias “infância” e/ou “criança”, centrais nessa investigação.

3.4.1 O lugar da Infância no atual currículo

Ao olharmos para a atual matriz curricular do Curso de Pedagogia da UFSC fica claro, a partir da constituição de um eixo denominado Educação e Infância, que a Infância passa a ocupar um lugar bastante significativo e relevante no currículo. No entanto, diante da finalidade formativa a que o Curso se propõe e dos princípios que o orientam, ela não deve estar confinada nas disciplinas denominadas Educação e Infância e sim articuladas ao longo de toda a formação tanto de forma vertical como horizontal no currículo.

Assim, para tentar identificar de forma mais precisa “os lugares” ocupados pela infância no atual currículo do Curso de Pedagogia da UFSC, foi necessário realizar um mapeamento das categorias “infância” e/ou “criança”, através da análise das ementas e planos de ensino de todas as disciplinas que compõe a matriz curricular do Curso. Observa-se que as ementas são documentos mais permanentes das disciplinas enquanto os planos de ensino são documentos produzidos pelos professores, possibilitando maior flexibilidade. Dessa forma, os planos de ensino podem contribuir para pensarmos a operacionalização do currículo na prática, observando os objetivos, conteúdos e bibliografias propostas por cada professor que planeja sua atuação. A partir desse mapeamento

chegamos a um panorama geral da Infância no Curso de Pedagogia da UFSC conforme apresentado no Quadro 10:

Quadro 10 - Mapeamento da Grade Curricular do Curso de Pedagogia UFSC
(Período: 2009/2014 - Categorias: Infância e/ou criança)

Fase	Disciplina	Ementa	Objetivos	Conteúdos	Bibliog.
1ª Fase	Educação e Infância I	X	X	X	X
	Educação e Sociedade I	X		X	X
	Estado e Políticas Educacionais				
	Psicologia da Educação	X			X
	Introdução à Pedagogia				
	Diferença, Estigma e Educação				
	Filosofia da Educação I	X		X	X
2ª Fase	Educação e infância II	X	X	X	X
	Organização dos Processos Educativos I				
	Educação e Sociedade II				
	Filosofia da Educação II				
	História da Educação I				
	Arte, Imaginação e Educação				X
	Educação e Trabalho	X	X	X	X
3ª Fase	Educação e Infância III	X	X	X	X
	Didática I: fundamentos da teoria pedagógica para o ensino				
	Teorias da Educação				
	Linguagem Escrita e Criança	X	X	X	X

Fase	Disciplina	Ementa	Objetivos	Conteúdos	Bibliog.
3ª Fase	História da Educação II				
	Aprendizagem e Desenvolvimento			X	X
	Iniciação à Pesquisa				
4ª Fase	Educação e Infância IV: fundamentos da Educação Infantil	X	X	X	X
	Organização dos Processos Educativos II				
	Alfabetização				X
	Ciências, Infância e Ensino	X	X	X	
	Educação Matemática e Infância	X			
	Pesquisa em Educação I				
	Núcleo de Aprofundamento de Estudos – NADE I				
5ª Fase	Educação e Infância V: conhecimento, jogo, interação e linguagens	X	X	X	X
	Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I	X	X	X	X
	Literatura e Infância				X
	Geografia, Infância e Ensino		X	X	X
	História, Infância e Ensino	X	X	X	X
	Fundamentos e metodologia da Matemática				

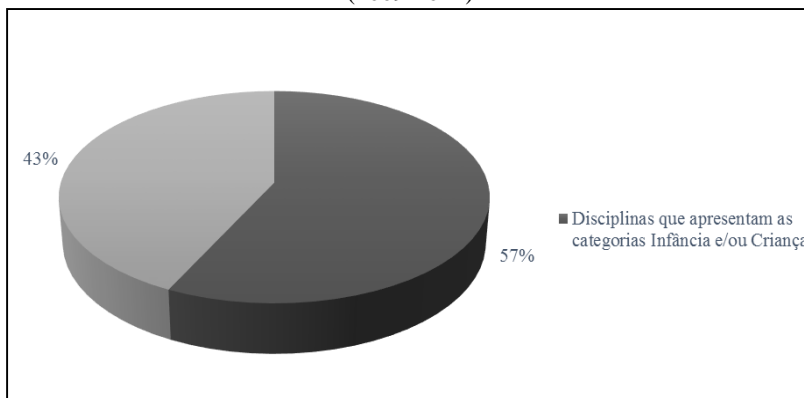
Fase	Disciplina	Ementa	Objetivos	Conteúdos	Bibliog.
6ª Fase	Educação e Infância VI: conhecimento, jogo, interação e linguagens II	X	X	X	X
	Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil II	X	X	X	X
	Políticas e Práticas Pedagógicas relacionadas à Educação Especial				
	Língua Portuguesa e Ensino		X	X	X
	Infância e Educação do Corpo	X	X	X	X
	Educação de Jovens e Adultos				
	Pesquisa em Educação II				
7ª Fase	Educação e Infância VII: estágio em Educação Infantil	X	X	X	X
	Libras				
	Educação e Comunicação	X	X	X	X
	NADE II				
8ª Fase	Educação e Infância VIII: exercício da docência nos anos iniciais	X	X	X	X
	Didática II: processos de ensino nos anos iniciais da escolarização			X	X
	Organização dos Processos Coletivos do Trabalho Escolar		X		

Fase	Disciplina	Ementa	Objetivos	Conteúdos	Bibliog.
8ª Fase	Pesquisa em Educação III: orientação ao TCC				
9ª Fase	Educação Especial: conceitos, concepções e sujeitos				
	Trabalho de Conclusão de Curso – TCC				

Fonte: a autora (2016).

A partir desse levantamento geral podemos identificar que as categorias Infância e/ou criança aparecem em 28 das 49 disciplinas que compõem a matriz curricular, representando um total de 57% de todo currículo conforme demonstra o Gráfico 2:

Gráfico 2 - Mapeamento da Grade Curricular do Curso de Pedagogia UFSC (2009-2014)

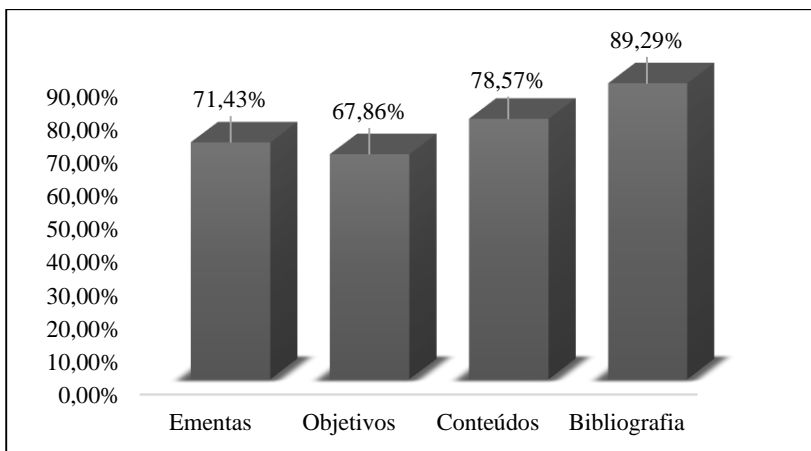


Fonte: a autora (2016).

A partir desse gráfico, podemos perceber uma inversão do quadro apresentado no currículo de 1995, em que 57% das disciplinas não apresentavam as categorias de análise. Além disso, atualmente, em 20 dessas disciplinas as categorias foram encontradas nas ementas das disciplinas do Curso. Já nos objetivos definidos nos planos de ensino esse número cai para 19. A ocorrência foi um pouco maior nos conteúdos programáticos com um número de 22 disciplinas. Finalmente, a maior

incidência das categorias “infância” e “criança” no novo currículo ocorreu nas bibliografias indicadas em 25 Planos de Ensino, espaço este que permanece sendo “o lugar” da infância no Curso, tal qual constatou Thomassen (2003). Esses dados encontram-se representados no Gráfico 3:

Gráfico 3 - Mapeamento do Curso de Pedagogia UFSC (2009-2014)



Fonte: a autora (2016).

Passando para uma análise por eixo, constata-se que as categorias estão pautadas em todas as disciplinas do eixo Educação e Infância, tanto nas ementas quanto nos objetivos, conteúdos e bibliografias. Das disciplinas que compõem o eixo Organização dos Processos Educativos, as categorias “Infância e/ou Criança” foram encontradas em três disciplinas: Organização dos processos Educativos na Educação Infantil I, Organização dos processos Educativos na Educação Infantil II e Organização dos Processos Coletivos do Trabalho Escolar. Nas duas primeiras, específicas da Educação Infantil, as categorias foram encontradas nas ementas, objetivos, conteúdos e bibliografias. Já na disciplina do eixo que contempla os anos iniciais do Ensino Fundamental, as categorias foram encontradas apenas nos objetivos, o que pode indicar uma dificuldade de articulação entre os eixos Educação e Infância e Organização dos Processos Educativos em torno do debate sobre a infância.

Das disciplinas que fazem parte do bloco caracterizado classicamente pelos Fundamentos da Educação (História da Educação,

Filosofia da Educação e Psicologia da Educação), as categorias foram encontradas nas ementas, conteúdos e bibliografias das disciplinas denominadas Educação e Sociedade I e Filosofia da Educação I. Também foram encontradas nas ementas e bibliografias das disciplinas Psicologia da Educação I e nos conteúdos e bibliografias da disciplina Aprendizagem e Desenvolvimento, ambas da área da psicologia.

Além dessas, constatamos a presença das categorias na disciplina Educação e Trabalho de forma bastante expressiva, tanto na ementa como nos objetivos, conteúdos e bibliografias que tratavam do trabalho infantil como uma das categorias do trabalho em nossa sociedade. Já na disciplina Arte, Imaginação e Educação na qual esperávamos encontrar uma intensa interlocução com a infância, esta foi encontrada apenas nas bibliografias apresentadas.

Das disciplinas que dão suporte à prática pedagógica na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a Infância foi localizada em 11 disciplinas. De forma mais intensa, contemplando tanto as ementas quanto os objetivos, conteúdos e bibliografias, a infância foi encontrada nas disciplinas Linguagem Escrita e Criança; História, Infância e Ensino; Infância e Educação do Corpo e; Educação e Comunicação. Das demais disciplinas que contemplam a infância, destacam-se também as disciplinas Ciências, Infância e Ensino, apresentando as categorias em sua ementa, objetivo e conteúdo programático; Geografia, Infância e Ensino e; Língua Portuguesa, ambas tomando como objeto a Infância em seus objetivos, conteúdos e bibliografias. Chamamos atenção para as disciplinas Educação Matemática e Infância que contemplam o tema apenas na ementa e Alfabetização que o trata apenas nas bibliografias propostas. Por fim, a disciplina Didática II também apresenta as categorias pesquisadas apenas nos conteúdos e bibliografias apresentadas.

Assim, comparando o levantamento das categorias “infância” e “criança” no atual currículo com a análise de Thomassen (2003) sobre o currículo implantado em 1995, podemos perceber que a maior incidência dessas categorias se deve à criação do eixo Educação e Infância e que para além dele pouca coisa mudou. Porém, sabemos que não basta a infância estar presente apenas no papel, pois como já afirmamos, para que ela adquira sentido e significado é preciso valorizar a sua dimensão histórica como método e metodologia para superar a naturalização dos conceitos de educação, infância, criança e escola, e como um compromisso político e pedagógico do Curso de Pedagogia. Segundo Thomassen (2003, p. 107), “a infância por si só não garante nada na formação de professores. Ela só adquire sentido se estiver articulada a outros elementos, principalmente

se estiver articulada com a realidade escolar”. Assim, diante desse panorama, partimos para uma análise qualitativa do eixo Educação e Infância por ser este o lugar privilegiado da Infância no interior dessa formação de professores.

3.4.2 “Educação e Infância” ou “Educação Infantil?”

Para tentar compreender melhor a organização do eixo Educação e Infância de acordo com o que foi proposto como objetivo formativo, optou-se por detalhar a estrutura desse eixo e das disciplinas que o compõem e das demais com as quais se articulam a fim de localizar as concepções de infância que estão presentes atualmente.

A análise das ementas e dos planos de ensino dá visibilidade a essa formação dividida em disciplinas que abrangem tanto a docência na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, e aos temas propostos para estudo em cada uma dessas, conforme apresentado no Quadro 11:

Quadro 11 - Ementas das Disciplinas do Eixo Educação e Infância

Disciplina	Ementa
Educação e Infância I	Criança e infância: conceituação e campos de estudo. Construção da infância e determinações sócio-históricas. Função social das instituições educativas voltadas para a infância: creches, pré-escolas e escolas de Ensino Fundamental.
Educação e Infância II	Aspectos epistemológicos da relação infância, sociedade e educação. A infância e a criança como objetos de investigação nas diferentes áreas científicas e suas consequências para compreensão das relações educativas. A educação da criança na pesquisa educacional.
Educação e Infância III	Aproximação às crianças em diferentes contextos socioculturais e formativos. Função histórica e cultural das instituições educativas. Crianças, adultos e as suas interações. Produções culturais das e para as crianças.
Educação e Infância IV: fundamentos da Educação Infantil	Fundamentos históricos, políticos e pedagógicos da Educação Infantil. Políticas para a Educação Infantil no Brasil: condicionantes nacionais e internacionais. Legislação e orientações governamentais para a Educação Infantil. Modelos curriculares em Educação Infantil: bases teóricas e metodológicas.

Disciplina	Ementa
Educação e Infância V: conhecimento, jogo, interação e linguagens I	Bases conceituais: jogo, brinquedo e brincadeira; pensamento e linguagem; interações sociais; processos de formação do pensamento: conceitos espontâneos e científicos. Contribuições da brincadeira, das interações e da linguagem no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.
Educação e Infância VI: conhecimento, jogo, interação e linguagens II	Implicações educacionais do jogo, das interações e da linguagem como base para a construção do conhecimento na infância. Estratégias metodológicas e indicadores para a ação pedagógica nos diferentes contextos educativos. As linguagens: não verbal, verbal, gestual, corporal, plástica, pictórica e musical das crianças. A produção cultural das e para as crianças
Educação e Infância VII: estágio em Educação Infantil	Diretrizes educativas e definição de núcleos da ação pedagógica da atuação no estágio em Educação Infantil. Conhecimento dos campos de estágios e definição compartilhada dos projetos de estágio. Observação, registro, documentação e análise dos contextos e das relações educativas. Atuação docente. Elaboração de relatório de estágio - análise crítica das intervenções realizadas junto às unidades de Educação Infantil do sistema público de ensino.
Educação e Infância VIII: exercício da docência nos anos iniciais	Exercício da prática docente nos anos iniciais da escola do Ensino Fundamental, focalizando o processo de socialização da criança na condição de estudante e os princípios teórico-metodológicos das atividades de ensino e de aprendizagem. Planejamento, realização das atividades de ensino. Elaboração e produção de materiais acerca do processo realizado, com o objetivo de refletir sobre a experiência e divulgar a análise realizada.

Fonte: Silva (2013).

Ao visualizar as ementas, destaca-se a importância das disciplinas Educação e Infância I, II e III, de natureza comum à docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para possível e desejável desnaturalização e ampliação do conceito de infância na formação de professores. Para tanto, tais disciplinas devem estar articuladas de forma orgânica, preservando a continuidade do debate e promovendo o aprofundamento das questões acerca do tema.

Segundo consta nos Planos de Ensino das disciplinas, Educação e Infância I tem como objetivo:

Realizar estudos e debates sobre os conceitos e relações entre educação, infância, criança e escola numa perspectiva sociológica e histórica, de modo que os estudantes possam se introduzir no processo de apropriação destes conceitos básicos para sua formação docente e, consequentemente, a desnaturalizar tais conceitos.

A disciplina Educação e Infância II tem como objetivo aprofundar os estudos sobre os conceitos de educação, infância, criança e escola e “compreender as relações educativas na prática pedagógica dos anos iniciais de escolarização, com base nas pesquisas e estudos sobre a infância e a criança”. Fechando o bloco comum das disciplinas do eixo, Educação e Infância III tem como foco a aproximação às crianças em diferentes contextos educativos (entende-se creche, pré-escola e escola de Ensino Fundamental) e tem como objetivo geral:

Mediante a apropriação dos conceitos de: educação, sociedade, cultura, infância, criança e escola – realizar as primeiras aproximações com as crianças na escola, tendo como objetivos compreender a infância como condição social de ser criança e a escola como espaço privilegiado de brincar, participar e aprender.

É importante salientar que tais aproximações não devem ser reduzidas a uma dimensão apenas instrumental, vinculada ao *como-fazer*, mas intencionalmente planejadas para que as estudantes do Curso de Pedagogia tenham elementos para a análise e compreensão da realidade educacional brasileira em suas necessidades e possibilidades.

O oferecimento dessas três disciplinas nas fases iniciais do curso, articuladas horizontalmente com as disciplinas que compõem cada fase e que têm fundamentado classicamente a educação, quais sejam, a Sociologia da Educação, a Filosofia da Educação, a História da Educação e a Psicologia da Educação, possibilita às estudantes um panorama geral da infância na pesquisa e na prática pedagógica. Isto contribui para uma compreensão histórico-crítica da educação e das instituições voltadas à educação de crianças, aspectos fundamentais para a formação de professores. No entanto, as disciplinas História da Educação I e II só ocorrem na segunda e terceira fase, respectivamente. Dessa forma, como

iniciar um estudo sobre a infância sem o aporte dessa disciplina na primeira fase?

Logo na sequência, inicia-se um bloco de disciplinas de natureza específica à Educação Infantil composto por quatro disciplinas. A primeira delas, Educação e Infância IV: Fundamentos da Educação Infantil, tem como objetivos:

- a) Analisar a Educação Infantil no atual contexto sócio-político brasileiro a partir da compreensão do caráter histórico e social da infância, das instituições de Educação Infantil e dos direitos fundamentais da criança.
- b) Conhecer a política nacional para a Educação Infantil, analisando seus condicionantes históricos, sociais e políticos.
- c) Identificar os fundamentos teóricos orientadores de uma Pedagogia da Educação Infantil e as especificidades educacionais – pedagógicas das instituições para crianças de 0 a 6 anos.
- d) Conhecer e analisar modelos curriculares em Educação Infantil identificando suas bases teóricas e metodológicas.

Tal disciplina trata, portanto, das especificidades desse segmento da educação básica e suas bases teóricas, históricas e políticas, fundamentando a prática pedagógica com crianças de 0 a 6 anos. Articula-se horizontalmente na fase em que está alocada com as disciplinas: Alfabetização; Ciências, Infância e Ensino; e Educação Matemática e Infância, disciplinas essas que, segundo o PPP do Curso (2008, p. 25):

Apresentam-se articuladas às necessidades tanto do professor do Ensino Fundamental como da Educação Infantil [...] e contemplam tanto os fundamentos epistemológicos de seus campos disciplinares específicos e as possibilidades metodológicas necessárias à apropriação dos conhecimentos pelas crianças, quer sejam da Educação Infantil ou dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Portanto, as disciplinas de fundamentos teórico-metodológicos do conhecimento necessário à prática docente são de base comum aos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

Completam o conjunto de disciplinas que no currículo anterior estavam vinculadas às metodologias específicas do ensino: Literatura e Infância; Geografia, Infância e Ensino; História, Infância e Ensino e; Fundamentos e Metodologia da Matemática, alocadas na quinta fase do curso juntamente com a disciplina Educação e Infância V: Conhecimento, jogo, interação e linguagens, também específica da Educação Infantil, com a qual se articulam. Essa disciplina tem como objetivos:

Compreender os fundamentos teóricos e didático-metodológicos do brincar como atividade constitutiva do ser criança; refletir sobre as relações entre pensamento, linguagem, brincar e a educação de crianças; ampliar o repertório sobre a produção cultural para as crianças e; criar produções textuais e visuais sobre o que foi aprendido.

Tal disciplina tem continuidade na fase seguinte com Educação e Infância VI: Conhecimento, jogo, interação e linguagens II que articula-se horizontalmente com as disciplinas Língua Portuguesa e Ensino e; Infância e Educação do Corpo e tem como objetivos:

Refletir sobre a importância da ludicidade, da imaginação, das interações e das múltiplas linguagens para construção do conhecimento na infância. Buscar nessas reflexões e na dimensão cultural da vida das crianças referências para a ação pedagógica. Ampliar o repertório de experiências das estudantes com relação à produção artístico-cultural nas diferentes linguagens. Identificação de fontes e construção de critérios para escolha de materiais, métodos e recursos (livros, filmes, ambientes digitais, música e brincadeiras).

Além de estarem articuladas com as disciplinas relacionadas aos fundamentos e metodologias do ensino em diferentes áreas do conhecimento, essas disciplinas do eixo Educação e Infância articulam-se com as disciplinas do eixo Organização dos Processos Educativos que ocorrem na mesma fase em que estão alocadas. São essas: Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I e II, também específicas desse nível do ensino.

Tanto as ementas quanto os objetivos definidos para as disciplinas Educação e Infância V e VI não justificam a especificidade

atribuída à Educação Infantil. Tais conteúdos são fundamentais para compreensão da infância como uma categoria que transcende o critério de idade das crianças e deve estar também nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que, com base nos estudos de Vygotsky, Mello (2007 p. 93) esclarece que:

[...] é o respeito dos adultos às atividades – por assim dizer – típicas das crianças que garante que o processo de transformações evolutivas da atividade infantil tenha um caráter global e significativo. Sendo assim, entendemos que não é pelo ensino didatizado, repartido e simplificado artificialmente pelo adulto que a criança se apropria das qualidades humanas e se desenvolve.

Em seus estudos, Vygotsky identifica as atividades principais do desenvolvimento da criança em cada período da vida e comprova que a brincadeira é a atividade principal da criança em idade pré-escola. No entanto, também esclarece que “[...] na idade escolar, a brincadeira não morre, mas penetra na relação com a realidade. Ela possui sua continuação interna durante a instrução escolar e os afazeres cotidianos (uma atividade obrigatoriamente com regras)” (VYGOTSKY, 2008, p.36).

Além disso, Educação e Infância V e VI incorporam os conteúdos anteriormente oferecidos na disciplina “Jogo, Interação e Linguagens” da habilitação Educação Infantil do currículo anterior e acrescenta uma categoria: conhecimento. Assim, incorpora, amplia e atualiza o conteúdo. Ao acrescentar tal categoria se fez necessária a reorganização de seu conteúdo, tanto no que se refere aos seus procedimentos, quanto às bibliografias. Assim, é conteúdo dessas disciplinas a relação entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, elementos importantes para pensar a organização do ensino. Afinal, como pensar a organização do ensino sem considerar essa relação? Seriam esses conceitos específicos da educação infantil? Essa relação não está presente no Ensino Fundamental?

Portanto, diante da existência de uma disciplina que se propõe a discutir e ensinar as relações entre o conhecimento, o jogo, a interação e as linguagens na formação do professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais temos a possibilidade de contribuir com a revisão de certos conceitos e pensar uma outra escola, que promova o desenvolvimento humano das novas gerações. No entanto, ao estarem caracterizadas como

específicas da Educação Infantil e articuladas com outras disciplinas que tem como foco o mesmo nível de ensino, essas disciplinas não contribuem, como se propõem, com o debate acerca da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças de 6 a 12 anos que frequentam as escolas públicas de Ensino Fundamental, em total incoerência com os pressupostos que as orientam. Sobretudo porque na fase subsequente, fecha o bloco de disciplinas específicas da Educação Infantil a disciplina Educação e Infância VII: Estágio Supervisionado em Educação Infantil que tem como objetivo: “exercitar a docência na Educação Infantil por meio de um diálogo intenso entre teoria e prática com foco nos universos infantis”.

Com a inserção das estudantes nas instituições de Educação Infantil, todo esse bloco de disciplinas parece fazer sentido e significado para as estudantes do curso e talvez, por isso, os estudos acerca da Educação Infantil sejam preponderantes neste processo de formação. Tal hipótese é afirmada e reafirmada pelas estudantes do curso ao finalizarem a disciplina Educação e Infância VIII: Exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa disciplina encerra o eixo Educação e Infância na oitava fase do curso e tem como objetivos: “proporcionar a reflexão sobre os elementos teórico-metodológicos das relações entre criança, infância, educação, cultura, escola e universidade; exercitar a prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e; analisar a prática docente realizada”. Essa disciplina tem se constituído historicamente como espaço privilegiado de reflexão das estudantes sobre a formação docente realizada no Curso de Pedagogia, uma vez que ao final do processo conseguem se reconhecer como sujeitos e objetos dessa realidade.

Durante o período de 2013 a 2014 foram realizadas quatro atividades denominadas de Socialização de Estágio e todas apontaram haver dicotomias entre a formação de professores para Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental no interior do curso, reafirmando a preponderância dos estudos referentes à educação das crianças de 0 a 6 anos. Afinal, por que isso está ocorrendo?

Ao analisar o currículo do curso, fica claro a força desse campo tanto no número de disciplinas, quanto na articulação que o bloco específico da Educação Infantil consegue realizar de forma vertical e horizontal no currículo. Ao que parece, a extinta habilitação em Educação Infantil que se constituía o lugar privilegiado da infância no currículo de 1995, foi transposto para o atual currículo, mantendo suas especificidades. Assim, esse eixo que vislumbrou quebrar a dicotomia entre anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil e ampliar

o conceito de infância na formação de professores do Curso de Pedagogia evidencia outras rupturas que ao que parece não são causadas apenas pela estrutura curricular, agora não mais dividida em habilitações, e sim por uma desarticulação entre as áreas e por concepções de Infância ainda fortemente ligadas à Educação Infantil.

Ainda que os eixos ligados à docência sejam Educação e Infância e Organização dos Processos Educativos, as discussões levantadas pelas estudantes do Curso e sobre os temas que mais marcaram a formação recebida, culminam na elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso, com elaboração prevista para a nona fase. O levantamento dos temas apresentados no período de 2013 a 2014 e caracterizados no tópico a seguir, revelam tendências nessa formação bem como os desafios de articular a formação do professor e do pesquisador.

3.4.3 A infância no eixo denominado Pesquisa

Fazem parte do eixo Pesquisa as disciplinas Iniciação à Pesquisa; Pesquisa em Educação I, II e III; o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADE) e; por fim, o Trabalho de Conclusão de Curso.

Sobre o NADE o PPP do Curso (2008, p. 29) define que:

Os NADEs podem estar vinculados aos grupos de pesquisas, à projetos de pesquisa e extensão, ou podem ainda ser oferecidos isoladamente por professores vinculados ao Curso, podendo assumir formatos variados, em consonância com a especificidade de seu conteúdo e de sua articulação com os TCCs dos alunos.

Destaca-se que os professores do Curso de Pedagogia da UFSC realizam atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão e muitos estão também vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, organizado em sete linhas de pesquisa: Educação e Comunicação, Ensino e Formação de Educadores, Sociologia e História da Educação, Filosofia da Educação, Educação e Infância, Educação, Estado e Políticas Públicas e Trabalho e Educação. Além disso, estão vinculados ao Curso mais de vinte grupos de pesquisa e mais de 10 núcleos de pesquisa com temas relacionados às linhas de pesquisa anteriormente mencionadas, apresentando condições de efetiva relação entre ensino e pesquisa no interior do Curso.

Entre as propostas que já foram oferecidas como NADE, destacam-se: Cinema, Infância e Educação; Arte e Materiais Pedagógicos na Educação Infantil; Brinquedoteca e Espaços Lúdicos na Prática Pedagógica; e Infância, Educação, Escola e Direitos da Criança. Tais temas podem contribuir com a “infância como conteúdo formativo” no Curso de Pedagogia, no entanto, conforme indicamos anteriormente, este é um campo intrincado do currículo, sobre o qual professores e estudantes tateiam buscando empregar algum sentido. Pouco se sabe sobre o que tem sido realizado no NADE e se tem de fato construído alguma relação com a pesquisa, para além da elaboração do TCC.

Sobre esses trabalhos, segundo pesquisa realizada por Bernardino (2015), até o primeiro semestre de 2015 o Curso de Pedagogia da UFSC produziu um total de 156 Trabalhos de Conclusão de Curso, sendo as primeiras defesas realizadas em 2013 com 24 trabalhos. Desses, 14 estão relacionados ao eixo Educação e Infância, nove deles com foco na Educação Infantil e cinco direcionados para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Os outros dez trabalhos estão relacionados ao eixo Organização dos Processos Educativos com temas como: “Classe Hospitalar, Políticas Públicas, Políticas de Educação Especial, Infância e Violências, Pedagogia Waldorf, Formação Docente e Projeto Político Pedagógico” (BERNARDINO, 2015, p. 42). Nos anos seguintes a preponderância dos temas relacionados ao eixo Educação e Infância permaneceram conforme apresentado no Quadro 12:

Quadro 12 - Temas Relacionados ao Eixo Educação e Infância

Ano/ semestre	EDUCAÇÃO E INFÂNCIA		ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS
	Educação Infantil	Anos iniciais	Outras áreas
2013.1	09	05	10
2013.2	11	06	15
2014.1	16	10	14
2014.2	05	08	06
2015.1	16	12	13
TOTAL	57	41	58

Fonte: Bernardino (2015, p 49).

Percebe-se aqui também uma maior incidência de trabalhos relacionados à Educação Infantil com um total de 57, representando 58,16% do total de trabalhos produzidos no eixo. Segundo Bernardino (2015), que analisou os temas pesquisados nos trabalhos de conclusão do Curso, no que se refere à Educação Infantil “é possível subdividir a área em categorias no que se referem à Literatura, Arte, Espaço, Brincadeira, Planejamento e Relações Sociais” (BERNARDINO, 2015, p. 49). Diante dessas categorias levantadas, a autora organizou o Quadro 13 por temas priorizados.

Quadro 13 - Categorias Levantadas por Temas Priorizados

Ano/ Semestre	Literatura	Arte	Espaço	Brincadeira	Planejamento	Relações sociais
2013.1	01	04	01	00	02	01
2013.2	02	02	01	00	05	01
2014.1	01	01	04	01	04	05
2014.2	00	01	01	01	00	04
2015.1	02	02	01	00	06	05
Total	06	10	08	02	17	16

Fonte: Bernardino (2015, p. 49).

Já os temas relacionados aos anos iniciais do Ensino Fundamental foram organizados na referida pesquisa em seis categorias, cinco referentes às metodologias de ensino nas áreas de: Matemática, Geografia, História, Ciências e Português; e apenas uma referente à brincadeira nesse nível de ensino. Conforme o Quadro 14, os temas relacionados à linguagem e à alfabetização são os mais pesquisados, seguidos dos temas brincadeira e ensino da matemática.

Quadro 14 - Temas Relacionados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Ano/ Semestre	Matemática	Geografia	Português	História	Ciências	Brincadeira
2013.1	00	00	02	01	00	02
2013.2	00	00	03	00	00	01
2014.1	01	01	00	00	00	01
2014.2	01	00	01	00	00	00
2015.1	01	00	02	00	00	00
TOTAL	03	01	08	01	00	04

Fonte: Bernardino (2015, p. 52).

Além desses, Bernardino (2015) elencou outros temas pesquisados que, aparentemente, podem fugir das áreas dos Eixos I (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e II (Organização dos Processos Educativos), mas que permeiam toda a ação docente. São eles: as Relações Étnico-Raciais, a Educação Especial e a Sexualidade/Gênero.

A partir dessa pesquisa, fica evidente que o Eixo I - Educação e Infância – Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental é o que mais vem recebendo investigações e estudos relacionados aos seus temas. Esses dados nos permitem compreender a prioridade outorgada à docência, para qual o Curso de Pedagogia da UFSC está orientado oficialmente desde 2008, mas também apontam para um número exíguo de pesquisas sobre a infância relacionadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entre essas, destaco a pesquisa realizada por mim, sob orientação da professora Jucirema Quintero intitulada “Educação, Infância e Formação docente: relato de uma experiência”, defendida no semestre 2013.1, na qual emergiram as questões que tentei desenvolver nesta pesquisa.

Naquele momento, foram analisados os relatórios de estágio da primeira turma do novo currículo que apontaram hiatos na formação recebida para atuar no ensino com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo o que revela esse estudo, embora as disciplinas do eixo tenham oferecido condições para que nós estudantes do Curso compreendêssemos e nos apropriássemos minimamente dos conceitos de educação, infância, criança e escola, durante o estágio docente realizado no Curso de Pedagogia encontramos muitas dificuldades de operacionalizar esses conceitos no chão da sala de aula. A ausência de aproximação com a realidade escolar ao longo de todo Curso foi apontada

como uma das principais lacunas na formação. Dessa forma, ao definir como finalidade formativa a docência e ao mesmo tempo reduzir a carga horária dos estágios obrigatórios, por exemplo, precarizando suas condições de realização e aproximação com as instituições educativas, este Curso demonstra ter ainda muitas contradições que fragilizam a formação do professor e não permitem garantir a infância como conteúdo formativo.

Se no currículo anterior o Curso se fragmentava entre a formação do professor e do pesquisador, no atual currículo nem mesmo essas duas dimensões estão nítidas, fragmentando-se ainda mais diante de uma política que alarga a formação de professores entre docência, gestão e pesquisa. Afinal, este Curso está cumprindo com sua finalidade formativa? Ela é compreendida pelos sujeitos, estudantes e professores, que constituem o Curso? Diante da conjuntura, é fundamental que estudantes e professores tenham entendimento dessa finalidade e estejam instrumentalizados acerca dos caminhos, opções e rumos dessa formação.

Neste contexto, é necessário rever como a didática e as áreas específicas do conhecimento se posicionam frente à infância na formação e como podem contribuir para que sejam superadas práticas reprodutoras que consideram apenas o “aluno” e não a criança. Pois para concretizar o afirmado compromisso do Curso de Pedagogia com a escola pública e evidenciar a criança é preciso compreender a dimensão humana e histórica da infância e superar a presente dicotomia entre teoria e prática na formação.

4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSC: TENDÊNCIAS, DILEMAS E POSSIBILIDADES

Este capítulo tem como objetivo analisar as tendências e os dilemas da formação de professores no Curso de Pedagogia da UFSC, buscando apontar as possibilidades que se evidenciam a partir de sua trajetória. Conforme apresentado anteriormente, a infância como categoria histórica e social nem sempre foi conteúdo da formação de professores e, no caso específico do Curso de Pedagogia da UFSC, até a última reformulação curricular a infância era discutida somente quando as estudantes realizavam o exercício docente propriamente dito, deixando ainda muitas lacunas na compreensão desta como condição social de ser criança e um direito a ser garantido, especialmente na escola.

A infância como conteúdo formativo emerge neste Curso a partir da difusão dos novos estudos sobre a infância no Brasil com base na Sociologia da Infância e da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia no Brasil (2006), que define como finalidade formativa deste curso a formação de professores para atuar na educação básica. No entanto, isso ocorreu após uma longa trajetória de indefinições deste curso, marcada por uma forte tendência a se compreender a infância como algo natural e inerente à criança, presente apenas nos seis primeiros anos de vida do ser humano e limitada ao espaço da Educação Infantil.

Além disso, percebe-se nesta trajetória o recuo do ensino e consequentemente da didática na formação inicial, fragilizando o papel e a função do professor na atualidade. Somado a esses aspectos, o Curso de Pedagogia não tem conseguido superar a histórica dicotomia entre teoria e prática, acarretando em uma formação desvinculada da realidade escolar. Tudo isso parece contribuir para se pensar sobre a hipótese levantada neste trabalho: o Curso de Pedagogia compreende Educação e Infância como Educação Infantil, e as concepções de criança e de infância subjacentes ao currículo e a formação não consideram a criança presente no estudante dos anos iniciais do Ensino Fundamental ou estão limitadas à Educação Infantil. Afinal, porque as estudantes que concluem esta formação têm indicado não estarem preparadas para ensinar as crianças e compreenderem a realidade das escolas de Ensino Fundamental, mas sentem-se preparadas para atuar na Educação Infantil? Será que isso decorre de uma compreensão equivocada do que seja o ensino, uma vez que ele encontra-se subsumido na formação de professores? Será que não é preciso ensinar na Educação Infantil? Desta forma, como o ensino é

abordado neste Curso? Que professor está sendo formado? Que instrumentos são oferecidos aos estudantes para que eles possam compreender a realidade educacional e contribuir para a realização das mudanças necessárias?

Ao acompanhar as disciplinas Educação e Infância I, como estagiária docente, e Educação e Infância VIII a partir das socializações realizadas ao final de cada semestre, foi possível refletir sobre as questões aqui levantadas e acompanhar de perto o movimento de chegada das estudantes na primeira fase do Curso e o exercício de síntese que elaboram sobre essa formação ao final da oitava fase. Do início ao fim destas disciplinas as estudantes foram convidadas a refletir e estudar sobre o fenômeno da naturalização dos conceitos de educação, de criança, de infância, de escola e até mesmo do que é ser professora.

Cabe destacar que a professora responsável pela disciplina Educação e Infância I vem coletando informações e dados ao início de cada semestre, por meio de um levantamento a respeito da compreensão que cada estudante tem destes e outros conceitos, com a finalidade de traçar um perfil dos seus conhecimentos prévios. Mas, afinal, quem são as estudantes que ingressam no Curso de Pedagogia da UFSC, tendo este as características que apresentamos até aqui? O que buscam? O que conhecem sobre o Curso e sobre a profissão docente? O que conhecem sobre a realidade educacional e a situação da infância no âmbito local e nacional? O que entendem por educação, criança, infância e escola? E ao final, após realizar o exercício docente, que questões as mobilizam pensar sobre a própria formação? Quais as contribuições e lacunas deixadas? Quais os desafios a serem enfrentados pelas novas gerações?

Ter essas informações nos possibilita não somente traçar um perfil das estudantes do Curso, como também acessar elementos para analisarmos as contribuições deste para a formação de professores e as possibilidades que a infância como conteúdo formativo apresenta.

4.1 QUEM QUER SER PROFESSOR?

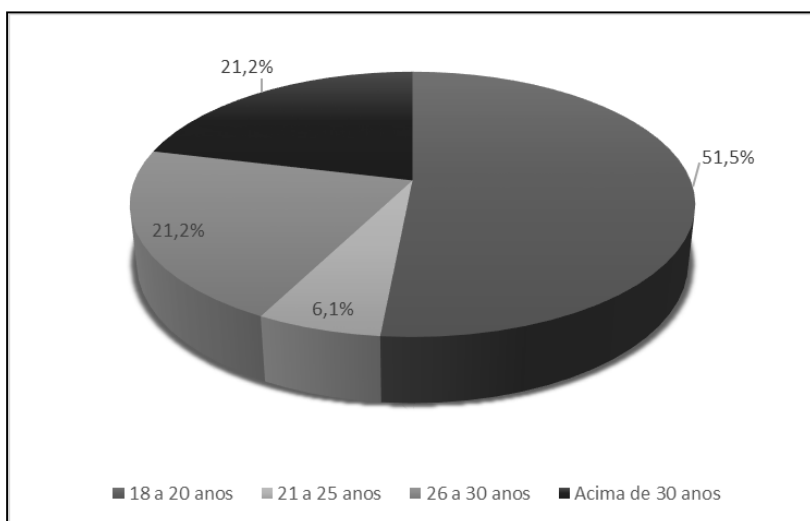
Por meio do estágio docência na disciplina Educação e Infância I, realizado no primeiro semestre de 2014, foi possível conhecer os estudantes que ingressam no Curso de Pedagogia e perceber quem quer ser professor e o que buscam com essa formação.

Assim como nos demais cursos de Pedagogia do país, o quadro de estudantes é formado predominantemente por mulheres. No caso do Curso de Pedagogia da UFSC dos 41 estudantes matriculados na primeira fase, apenas um é do gênero masculino. Além de ser um curso formado

em quase sua totalidade por mulheres, estas são também em sua maioria, catarinenses, solteiras e não possuem filhos, o que corresponde ao perfil descrito na pesquisa “Fala Pedagogia”, realizada em 2000 que traçou o perfil das estudantes do Curso nesse período.

No Gráfico 4 evidencia-se a distribuição das estudantes da primeira fase por idade:

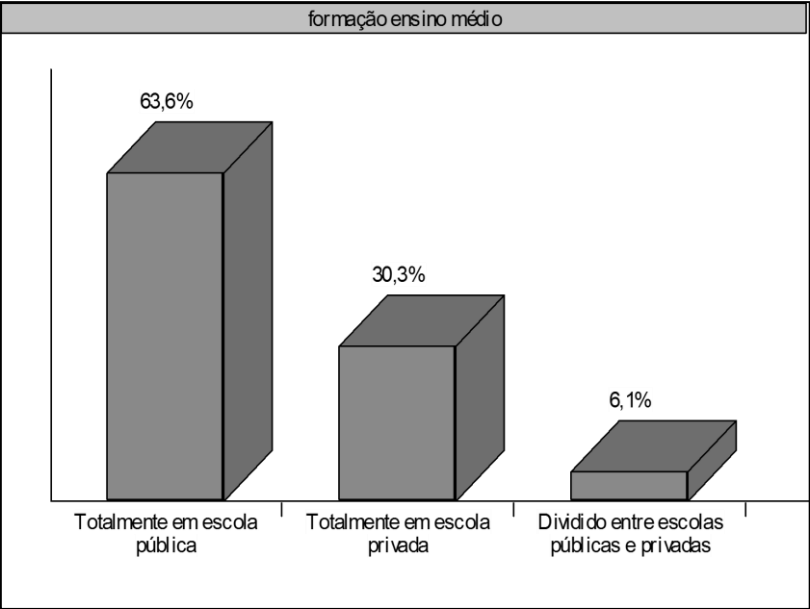
Gráfico 4 - Distribuição das Estudantes da Primeira Fase por Idade



Fonte: a autora (2015).

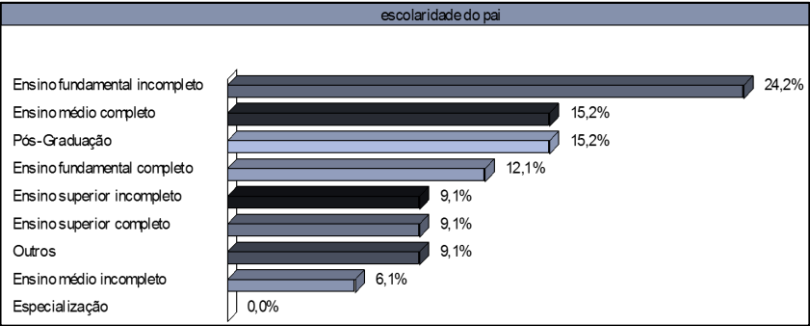
Os dados apresentados indicam que as estudantes possuem idades entre 18 e 50 anos, sendo que mais da metade delas tem menos de 20 anos e moram com os pais. Possivelmente estas estudantes ingressaram na graduação imediatamente ou quase imediatamente após o término do Ensino Médio. A maior parte delas cursou o ensino médio geral totalmente em escola pública (63,6%), superando a escolaridade dos pais que em sua maioria não concluiu o Ensino Fundamental conforme apresentado nos Gráficos 5, 6 e 7.

Gráfico 5 - Formação das Estudantes no Ensino Médio



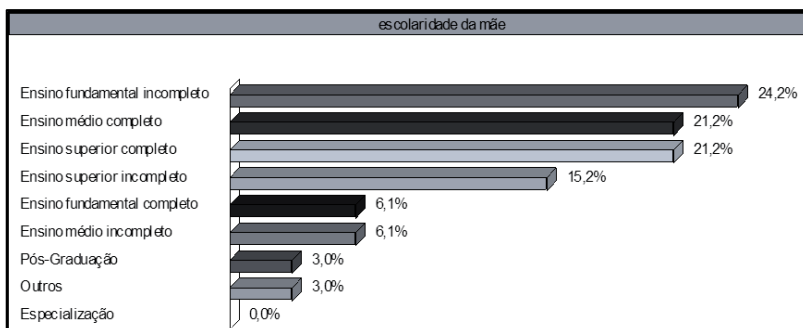
Fonte: a autora (2015).

Gráfico 6 - Escolaridade dos Pais das Estudantes



Fonte: a autora (2015).

Gráfico 7 - Escolaridade das Mães das Estudantes



Fonte: a autora (2015).

Diante desses dados podemos observar que as estudantes do Curso de Pedagogia da UFSC são, predominantemente, provenientes das classes populares e uma grande parcela concilia a formação com algum trabalho no campo da educação (54,5%). Destaca-se que entre essas, 35% atua no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-Pedagogia). Este programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem como objetivo:

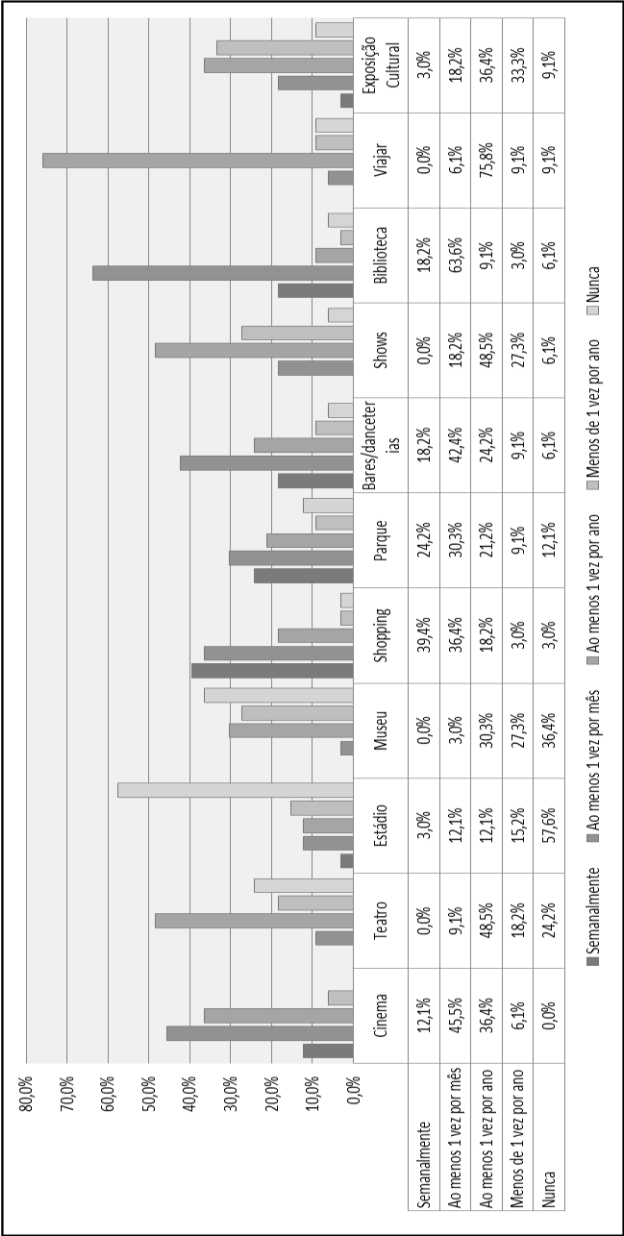
(a) Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; (b) contribuir para a valorização do magistério; (c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; (d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; (e) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e (f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias

à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Deste modo, algumas das estudantes têm a oportunidade, com a participação nesse Programa, de aproximação com a realidade escolar, com as crianças e com o exercício docente desde o início da formação. Destaca-se o impacto deste Programa na formação inicial de professores, pois as relações entre as escolas de educação básica e universidades se fortalecem e oferecem aos estudantes melhores condições para realizar os exercícios de análise da realidade educacional e o exercício docente, ampliando as possibilidades da formação no Curso de Pedagogia.

Sobre o acesso à informação e à cultura, as estudantes do Curso de Pedagogia da UFSC frequentam cinema, teatro e bibliotecas ao menos uma vez por mês. No entanto, os dados obtidos evidenciam que os lugares mais frequentados pelas estudantes fora do espaço da Universidade são os shoppings, shows, bares e danceterias, conforme apresentado no Gráfico 8:

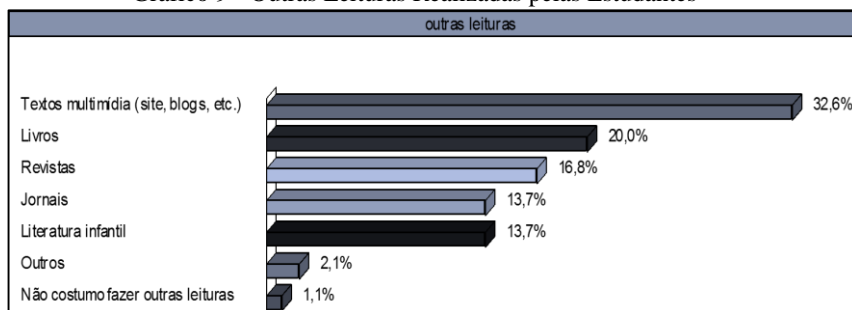
Gráfico 8 - Lugares mais Frequentados pelas Estudantes



Fonte: a autora (2015).

No que se refere aos hábitos de leitura, além da densa carga de textos que o Curso demanda desde a primeira fase, as estudantes realizam outras leituras (Gráfico 9), principalmente de textos multimídia - sites, blogs etc. - (32,6%) e livros (20%).

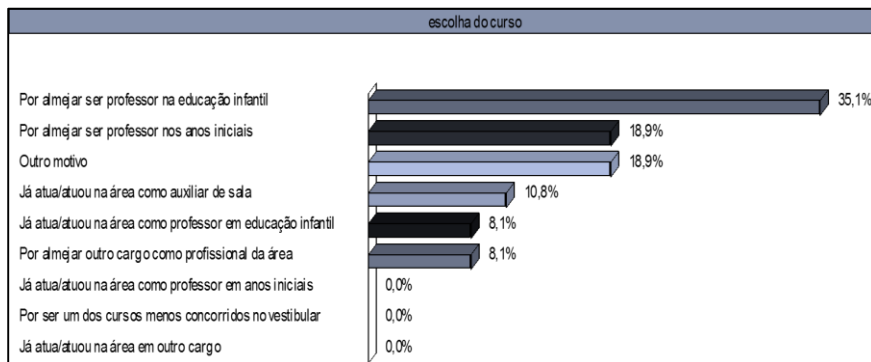
Gráfico 9 - Outras Leituras Realizadas pelas Estudantes



Fonte: a autora (2015).

Dos motivos que levaram a escolha do Curso (Gráfico 10), essa questão foi apresentada de duas formas: uma em forma de questionário de múltipla escolha (Anexo A) e outra em questionário dissertativo (Anexo B). No primeiro questionário as respostas indicam que a principal motivação é querer ser professora da Educação Infantil (35,1%), seguida do desejo de atuar como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental (18,9%) e do fato de já ter atuado na área da educação (18,9%), principalmente na Educação Infantil (10,8%). Também foi assinalado o desejo de atuar em outro cargo como profissional da área (8,1%) e outros motivos (18,9%), entre esses foram citados: influência familiar na escolha, aprofundamento dos conhecimentos adquiridos em outra formação na área da educação e interesse em atuar na pesquisa educacional.

Gráfico 10 - Motivos de Escolha do Curso



Fonte: a autora (2015).

No questionário de questões dissertativas outras respostas apareceram e revelaram uma motivação bem distinta. A maior delas é ter escolhido o curso por “gostar de criança”, o que nos chama bastante atenção e nos remete às discussões que envolvem a formação de professores e o trabalho docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentando indícios de quanto a docência nesses níveis de ensino foi se constituindo como uma profissão feminina e como as características atribuídas a essa feminilidade, como a vocação, o amor materno e o cuidado, vão caracterizando as profissionais que atuam como professoras de crianças. Se cruzarmos os dados obtidos nos dois questionários podemos supor que esse “gostar de criança” está relacionado às crianças pequenas que frequentam as instituições de Educação Infantil, local onde a maior parte das estudantes deseja atuar. Destaca-se que no levantamento realizado em 2000 pela pesquisa “Fala Pedagogia”, a maioria das estudantes já apontavam terem escolhido fazer Pedagogia por “gostar de criança” e também porque era o curso que mais se identificava com suas “aptidões e interesses”.

Destaca-se que tal levantamento conceitual é realizado pelo grupo de professores do campo Educação e Infância desde o currículo antigo e, reiteradamente, as estudantes justificam a escolha do curso por essas razões: gostar de crianças, influência familiar, vocação, etc. Poucas vezes uma estudante na primeira fase ou na antiga sexta fase (onde ocorria a prática de ensino) referiu-se a uma conjuntura política, econômica, social ou educacional, como justificativa. Afinal diante de qual fenômeno estamos? Por que há tantos anos “gostar de criança” tem sido a

justificativa para escolha da profissão de professor num contexto onde se discute quase todos os dias o “fracasso” da escola e dessa profissão? A que concepção de criança se refere essa justificativa?

4.2 “GOSTAR DE CRIANÇA” COMO PRINCIPAL MOTIVO DE ESCOLHA DO CURSO

Conforme já apresentado anteriormente, quando se trata da prática educativa com crianças no Brasil, a presença das mulheres é hegemônica, sendo a docência na educação básica uma profissão reconhecidamente feminina no país. Vieira (2012, p. 86) realizou em sua tese um levantamento na literatura sobre essa tendência e encontrou o percentual de mulheres que atuaram no magistério ao longo da história dessa profissão no Brasil, constatando que:

[...] desde o início da década de 1930, a hegemonia das mulheres no magistério primário já era uma realidade, chegando ao índice de mais de 90% na década de 1940, 98% na década de 1970 e 96% na década de 1980. Ainda, com relação à década de 1980, os dados apresentam o percentual de 99% de professoras mulheres na pré-escola. A respeito da década de 1990, um estudo realizado por Carvalho (1996) aponta o percentual de 97% dos professores atuantes de 1a. a 4 a. série do Ensino Fundamental como mulheres. A partir dos estudos realizados por Hypólito e Carvalho, podemos verificar que há uma forte tendência histórica desse fenômeno da feminização do magistério no trabalho com crianças.

Segundo a autora, as características femininas que levam à identificação do magistério como uma profissão adequada para as mulheres ao longo da história de constituição dessa profissão no Brasil estão relacionadas com o entendimento de que essa atividade é próxima das funções maternas e a compreensão de que as mulheres possuem mais habilidades para cuidar e educar as crianças. Além disso, a autora aponta que essa é uma profissão predominantemente procurada por mulheres pela possibilidade de compatibilizar as atividades profissionais com as atividades domésticas e de educação dos filhos.

Essas características permeiam também os discursos das estudantes da primeira fase do Curso de Pedagogia da UFSC no ano de

2014. Uma delas afirma ter escolhido o curso depois de vivenciar a experiência materna. Segundo a estudante, “depois que tive filho e comecei a acompanhar sua rotina na escola fui descobrindo em mim o desejo de trabalhar com crianças. Além disso, a opção é para trabalhar com as pessoas mais sinceras do mundo: as crianças” (Estudante 1). Essas características também aparecem na justificativa de outra estudante que afirma que a escolha pelo curso a auxiliará no papel de mãe: “gosto muito de crianças e acho que além de ter uma profissão que me agrada, me ajudará a entender melhor as crianças e assim me ajudando em minha família” (Estudante 2).

Percebe-se nessas falas um grande distanciamento entre as expectativas das estudantes e a real finalidade formativa do Curso. Além disso, é necessário considerar que atualmente as questões de gênero e sobre o papel da mulher na sociedade têm sido bastante discutidas, tanto nos movimentos sociais quanto nas pesquisas educacionais, com destaque para o GT Gênero e Sexualidade da ANPED. Afinal, por que até hoje o Curso de Pedagogia tem sido procurado predominantemente por mulheres e essa escolha é justificada por “gostar de crianças”?

Destaca-se que das 41 estudantes que responderam ao questionário da disciplina, 26 apontaram que a escolha do Curso se deu por “gostar de crianças”. Entre as demais respostas, apenas três apontam para a realidade educacional do país e parecem indicar alguma mudança no discurso hegemônico:

Escolhi o Curso de Pedagogia por amor, carinho, realização do meu crescimento pessoal e prol de um mundo melhor (Estudante 3).

Escolhi este Curso pois eu percebi que a educação é a única forma de conseguir mudar a realidade tão triste do país (Estudante 4).

Porque além de ter uma profissão eu queria fazer algo a mais pela humanidade. Não penso em cuidar de crianças, acredito que exista algo maior para fazer (Estudante 5).

Essa crença no papel transformador da educação evidenciou-se ainda mais quando as estudantes foram questionadas do desejo de serem professoras da educação básica. Das 41 estudantes que responderam a essa pergunta, 17 disseram acreditar na educação básica como um caminho para a construção de “um mundo melhor”. Outras 14 respostas

apontam para educação como um caminho para o futuro. Entre as respostas que expressam essa ideia destacamos as seguintes:

A Educação Básica é bastante importante, pois é o começo de tudo, onde as crianças estão aprendendo para o futuro. Desejo ser professora da Educação Básica para ajudar a mudar o futuro (Estudante 6).

Desejo ser professora da Educação Básica para tornar as crianças de hoje em dia em adultos bem civilizados e que tenham uma carreira grandiosa (Estudante 7).

Acredito que a educação básica, como o nome já diz, é a base da educação e sem ela não há futuro. Os professores que atuam nesse meio são formadores de ideias, formadores de pessoas e, com esses dois pontos eu me identifico e vejo que tenho real intenção de atuar (Estudante 8).
Por achar que é minha vocação e acreditar na mudança na Educação Infantil (Estudante 9).

Ainda que tais respostas apontem para uma mudança de discurso que não indique apenas o “gostar de criança” como motivo para ser professor da educação básica, as falas dessas estudantes se colocam em sentido bastante amplo, de forma que não é possível perceber qual a compreensão delas sobre os limites da educação, ou seja, se consideram também os fatores econômicos, políticos e sociais que influenciam nesse processo. Entendemos que acreditar na educação como um caminho para o desenvolvimento social não significa entender que somente ela será capaz de cumprir essa tarefa.

Além disso, afirmamos que para ser professor da Educação Básica não basta “gostar de criança”. Essa ilusão acompanhada da ideia de docência como um ato heroico ou sacerdócio contribui para a desvalorização da profissão de professor, uma vez que dissimula sua real função social, ou seja, a atividade de ensino.

Chama atenção o fato das características apresentadas serem consideradas naturais às mulheres, sendo vistas como inatas e a docência uma vocação. Ao enfatizarem que escolheram o curso por “gostarem de criança”, as estudantes trazem em seu discurso implícita e explicitamente a “vocação pelo cuidado”. Corroborando com esse pensamento, uma delas afirma ter escolhido o curso “por gostar do contato e do cuidado

com crianças” (Estudante 10). Certamente que o trabalho pedagógico com crianças é permeado por práticas de cuidado e de afeto que são indissociáveis das relações humanas e, consequentemente, das práticas educativas. No entanto, as imagens construídas historicamente sobre o trabalho pedagógico com crianças e reproduzido na fala das estudantes da primeira fase ao ingressarem no Curso de Pedagogia, destacam apenas o cuidado e o papel da professora como um ser maternal, ignorando os saberes docentes relacionados às práticas educativas. Segundo Vieira (2012), isso ocorre porque o trabalho docente com crianças é visto muitas vezes como uma atividade não intelectual, justamente pela sua relação com o cuidado.

Portanto, os aspectos aqui apresentados que contribuem para analisarmos os motivos que levaram as estudantes do Curso de Pedagogia a escolherem a profissão de professoras, principalmente o mais citado entre eles que é “gostar de criança”, estão relacionados aos fenômenos históricos e sociais que caracterizam o papel das crianças e das mulheres na sociedade. Corroboram, assim, para uma ideia natural e idílica de criança, assim como para uma concepção romântica da educação e da profissão docente. Tais características estão presentes também nas concepções iniciais de criança, infância, educação e escola que as estudantes do curso apresentam na primeira fase e das quais trataremos a seguir.

4.3 O QUE É EDUCAÇÃO, INFÂNCIA, CRIANÇA E ESCOLA PARA OS ESTUDANTES DA PRIMEIRA FASE DO CURSO DE PEDAGOGIA/UFSC

Conforme vimos discutindo neste capítulo, dos motivos que levam as estudantes do Curso de Pedagogia a escolher a formação de professores, “gostar de crianças” e de estar com elas é o que mais justifica essa opção. Compreendemos que tal visão está relacionada ao sentimento de infância que foi construído historicamente na sociedade a partir da modernidade e que trouxe implicações para a educação escolar e para formação de professores. Supomos que esse “gostar de crianças” está relacionado ao que sabem e o que conhecem desses sujeitos de pouca idade, certamente baseado em alguma referência ou imagem que possuem deles e não relaciona-se com a criança presente na escola pública, uma vez que, segundo Pimentel (2015), esta sofre cotidianamente preconceitos e violências por parte dos adultos.

Ao serem questionadas sobre o que entendem por criança quase todas as respostas remetem à ideia de inocência, pureza e sinceridade, a

imagem de um ser sempre feliz que gosta de brincar e descobrir as coisas. Entre as respostas que expressam essa visão romântica e idílica de criança, destacamos a fala de uma estudante:

Crianças são da mais pura inocência, onde tudo para elas é novidade, é alegria. Não guardam rancor e procuram se espelhar nos adultos, principalmente com aqueles que elas mais se identificam (Estudante 11).

Entendemos que essa visão de criança, expressa na fala de todas as estudantes que ingressaram no Curso de Pedagogia no período analisado, remete à uma ideia de natureza infantil, que segundo Miranda (1985, p. 127) “justifica todas as concepções comuns sobre a criança e tem a função ideológica de dissimular a sua desigualdade social, enquanto um ser à margem do processo de produção”.

Entretanto, quando questionadas acerca do que conhecem sobre a situação da criança no Brasil e em Florianópolis, cidade onde está localizada a UFSC, as respostas são contraditórias e revelam um triste cenário. A criança descrita pelas estudantes do Curso de Pedagogia é a criança pobre, muitas vezes sem acesso a escola e explorada desde cedo pelo trabalho infantil. As que têm acesso à educação, ficam confinadas no espaço escolar a maior parte do tempo ou em frente à televisão e outras tecnologias digitais, sem o carinho e atenção dos adultos. Entre as respostas, destacamos a seguinte reflexão apresentada no início da disciplina como a única que traz um posicionamento crítico:

Sei que em todo país muitas crianças são privadas do direito de serem crianças, que estão desde pequenas exploradas e forçadas a trabalhar. Porém também vejo um avanço muito grande na expansão das escolas. Hoje quase todas as crianças brasileiras frequentam à escola, entretanto, há de se pensar, que tipo de formação estamos oferecendo a elas? (Estudante 12).

A verdade é que sabemos muito pouco sobre a real situação da infância no país. Corroborando com o que pensam as estudantes do Curso de Pedagogia, um levantamento realizado por Gonçalves (2015, p. 43) revela que a “a situação da infância brasileira apresenta-se como uma realidade ainda constrangedora, devido à reiterada violação dos direitos da criança no país, caracterizada pela violência, exploração, exclusão

social, preconceito, ausência de expectativas, falta de saneamento básico etc.”. Portanto, o *direito à infância como condição social de ser criança*, é ainda um grande desafio na atualidade.

Além disso, todas as estudantes da primeira fase do Curso de Pedagogia responderam compreender a infância como uma fase da vida, natural e inerente à todas as crianças, demonstrando desconhecer a dimensão histórica e social deste conceito. Na percepção de duas estudantes:

A infância e a melhor fase da vida, tempo de inocência, de desenvolvimento e de descobrir o mundo” (Estudante 12).

É o período onde todas as crianças devem brincar, sorrir, serem amadas e felizes. É o momento em que ela vai construir sua personalidade para a vida adulta, através das brincadeiras e experiências sociais” (Estudante 13).

Nas palavras das estudantes fica evidente a importância da infância na vida das crianças, pois, segundo elas, essa é uma fase fundamental de formação da personalidade e que definirá a vida adulta dependendo da intensidade de suas vivências. Entre elas, o brincar e a imaginação aparecem como atividades fundamentais.

Das concepções de educação apresentadas inicialmente, a maior parte das respostas se dividem em três ideias principais: como sinônimo de ensino (11 respostas), como base para o futuro (7 respostas) e como formação (5 respostas). As outras 18 respostas foram pouco precisas e revelam que essas estudantes não possuem uma concepção clara sobre este conceito, tratando-o de forma generalizada e idealizada. No entanto, a partir da leitura e estudo do texto *Questões sobre Educação* de Mirian Limoeiro Cardoso (2004), as estudantes puderam compreender que trata-se de um equívoco compreender a educação “em geral”, e que para refletir sobre seu significado é necessário “contextualizá-los social e historicamente, relacionando-os com as características específicas de que a sociedade se reveste nos diferentes momentos de sua história” (CARDOSO, 2004, p. 109).

As concepções idealistas trazidas pelas estudantes já haviam sido constatadas por Thomassen (2003) ao analisar o currículo anterior. Para a autora, tal visão “acaba por incutir nas alunas uma convicção de que é possível realizar transformações no interior da escola pública, que é

possível ter uma prática politicamente comprometida e emancipadora, mas não lhes dá instrumentos para isso” (THOMASSEN, 2003, p. 101). Assim, sem fazer apologia a uma formação baseada em receituários que digam às alunas como agir no interior da escola e diante das crianças, a autora aponta para a necessidade de problematizar quais os conhecimentos mínimos necessários ao exercício da docência.

Essa característica também emerge nas definições de escola apresentadas pelas estudantes, sendo considerada de suma importância nos dias atuais, uma vez que é responsável por todas as tarefas atribuídas por elas à educação. Destaca uma estudante:

A escola é importante para o desenvolvimento das crianças, no que diz respeito à educação, regras, convivência em grupos, aprender a lidar com as diferenças de opiniões, entre outras coisas (Estudante 14).

Percebe-se também nessa fala uma forte relação da escola com o processo de socialização das crianças. Tal concepção foi estudada e discutida durante a disciplina a partir da leitura do texto *O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança* de Marília Gouveia de Miranda (1985). Esse debate contribuiu, a partir da abordagem sociológica e histórica da autora, para compreensão do conceito de socialização da criança e a finalidade da escola. Segundo Miranda (1985, p. 130), a proposição de que a socialização é uma das principais finalidades da escola acaba por dissimular a realidade social, “pois ainda que marginalizada na estrutura social moderna, a criança sofre continuamente um processo de socialização – desde o seu nascimento, até mesmo antes, no útero ou na própria história de sua mãe”. Assim, partindo das ideias de Charlot (1983), a autora afirma que a criança é um ser sempre já socializado. Superando essa ideia, indica as diretrizes para que a escola cumpra com sua principal finalidade, afirmando que cabe *três tarefas básicas* a desempenhar a favor dos interesses das classes populares:

Primeiramente, deverá facilitar a apropriação e valorização das características socioculturais próprias das classes populares. Em segundo lugar, e como consequência da primeira, a escola deverá garantir a aprendizagem de certos conteúdos essenciais da chamada cultura básica (leitura, escrita, operações matemáticas, noções

fundamentais de história, geografia, ciências, etc.). Finalmente deverá propor a síntese entre os passos anteriores, possibilitando a crítica dos conteúdos ideológicos propostos pela cultura dominante e a reapropriação do saber que já foi alienado das classes populares pela dominação (MIRANDA, 1985, p.133).

Deste modo, ao entender a escola no âmbito das contradições da sociedade capitalista e enquanto lugar de formação humana das novas gerações, as estudantes puderam também compreender que este deve ser o local privilegiado da infância, onde as crianças possam expressar o que pensam e sentem e se apropriar do legado cultural deixado pelas gerações anteriores. Os estudos realizados nessa disciplina, a partir da leitura de três bibliografias básicas (MIRANDA, 1985; CAMBI, 1999; e CARDOSO, 2004) possibilitou às estudantes um certo questionamento sobre a naturalização dos conceitos iniciais que tinham sobre criança, infância, educação e escola, uma vez que oportunizou a aproximação destas a uma compreensão da educação escolar em sua complexidade.

Além disso, realizou-se um seminário com as estudantes com o tema “A Criança como Sujeito de Direitos”, em que, a partir do estudo do texto “A Longa Construção dos Direitos da Criança Brasileira” (MARCÍLIO, 1998) as estudantes puderam compreender a dura realidade da infância brasileira, principalmente no interior da escola, que não reconhece os seus direitos. Mesmo as estudantes que já possuíam alguma experiência docente na educação básica não percebiam a gama de relações imbricadas no processo educativo e suas implicações com a realidade educacional, social, política e econômica do país. Isso porque diante do cotidiano escolar, muitas vezes essas relações não são percebidas pelos sujeitos que atuam como professores, fazendo com que considerem “apenas os fenômenos mais aparentes da educação escolar, tais como: o pouco desempenho escolar dos estudantes, a formação incipiente dos professores, a falta de motivação para o estudo, a indisciplina e a violência nas escolas” (MOURA et al., 2010, p. 81-82). Dessa forma, destaca-se que tal disciplina sem se revestir de uma concepção idealista de educação, e sim, considerando as possibilidades e limitações concretas da sociedade em que vivemos, buscou evidenciar referências que possam instrumentalizar as estudantes do Curso de Pedagogia para a profissão docente, criando as bases teóricas dessa formação.

A partir dessa disciplina que causou o primeiro impacto das estudantes com a infância como conteúdo, as demais sete disciplinas do eixo, articuladas as demais disciplinas do Curso, podem aprofundar e qualificar as questões aqui colocadas. Índícios de como esse conteúdo é ensinado no decorrer do curso são discutidos nas socializações realizadas ao final da disciplina *Educação e Infância VIII: Exercício docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental* e dos quais trataremos a seguir.

4.4 A INFÂNCIA COMO CONTEÚDO FORMATIVO E DE MUDANÇA

Conforme apresentado no capítulo anterior, a disciplina *Educação e Infância VIII: Exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental* ocorre na oitava fase do Curso, juntamente com as disciplinas Organização dos Processos Coletivos do Trabalho Escolar, Didática e Pesquisa em Educação III: orientação ao TCC. As estudantes da oitava fase são divididas em grupos, cada um orientado por um professor da disciplina de prática de ensino. As estudantes realizam todas as atividades em duplas ou trios e cada professor acompanha e orienta as estudantes para uma escola pública onde se exercitará a prática pedagógica. Buscando garantir tempo suficiente para observação e exercício docente, as disciplinas se organizam para que esses momentos ocorram em blocos concentrados. Dessa forma, o semestre é dividido por semanas onde, ora as estudantes estão apenas nas escolas, ora na Universidade, realizando planejamento e discussões acerca da realidade educacional e seus desafios práticos e teóricos.

A disciplina do eixo Educação e Infância constitui-se, assim, de momentos diferenciados: aulas expositivas e dialogadas, baseadas na bibliografia proposta; observações na escola onde será realizada a prática de ensino; planejamento; intervenção pedagógica propriamente dita na escola; discussão e avaliação da intervenção; escrita de um relatório e socialização dessa experiência.

São convidados a participar dessa socialização todos os sujeitos envolvidos nesse processo: estudantes, professores da oitava fase, profissionais que atuam nas escolas onde irá ocorrer os exercícios docentes e professores das diferentes áreas e fases que constituem o currículo do Curso; e interessados a participar das discussões acerca da formação de professores realizada no Curso. Como orientação dos relatórios e da socialização, o coletivo de professores que atuam na oitava fase, indicam que este seja o momento para reflexão não apenas do exercício docente propriamente dito e das intervenções realizadas na

escola, mas como um importante momento de avaliação e síntese de toda a formação recebida no curso, buscando localizar tanto as contribuições das disciplinas oferecidas, quanto as lacunas que ainda precisam ser superadas na formação de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Por esse motivo, esse é considerado um espaço importante de avaliação do Curso do ponto de vista dos sujeitos que constituem essa formação e, portanto, torna-se uma fonte privilegiada desta pesquisa para o levantamento de questões que contribuam com o debate acerca da “infância como conteúdo formativo”.

Entre os anos de 2013 e 2014 foram realizadas quatro Socializações e a última delas, realizada nos dias 08, 09, 10 e 11 de dezembro de 2014 no auditório do Museu de Arqueologia e Etnologia da UFSC – MarquE -, foi eleita para fazer parte do campo empírico desta pesquisa, uma vez que foi organizada em torno das discussões sobre a formação do Curso e com expressiva participação de professores das diversas áreas e fases que compõem o currículo. Além disso, as estudantes que realizaram o exercício docente no referido semestre também participaram da 1ª Semana de Aproximação com Participação na Escola (SAPE), ocorrido em 2012.1, quando cursavam a terceira fase, o que contribui para uma análise do exercício docente no sentido vertical da formação. Nessa socialização, se apresentaram 41 estudantes divididas em quatro campos de estágio, escolas públicas das redes municipal e estadual de Florianópolis que se propuseram a receber estagiárias, sem necessariamente haver um vínculo claro entre as instituições de educação básica e superior.

É importante destacar que algumas questões levantadas nessa socialização, especificamente, são recorrentes nas outras socializações realizadas, indicando que estão sendo construídos caminhos coerentes de reflexão sobre a formação oferecida no Curso de Pedagogia da UFSC. No entanto, inspiradas pelas alegrias e dificuldades encontradas na escola, as estudantes trazem questões bastante complexas como, por exemplo, sobre as condições de trabalho do professor, a organização da escola, a violência escolar, a função da escola e o papel do professor, entre outras, sobre as quais não conseguiremos aprofundar, mas que indicam o que as mobilizam a refletir sobre a própria formação.

Nesse movimento de perceber como chegam as estudantes da primeira fase, suas visões de mundo e o que as motiva a serem professoras e, depois, na outra ponta, como as estudantes da oitava fase sintetizam e avaliam a formação recebida, o que salta à vista é o comprometimento político e pedagógico que elas passam a assumir com as crianças, com a educação e com o próprio Curso de Pedagogia na qual estão inseridas,

assim como com as novas gerações de professores. As estudantes buscam apontar as inúmeras contribuições que o Curso ofereceu a cada uma, no entanto, o que preocupa são as diversas lacunas encontradas que dizem respeito diretamente à prática de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo uma das duplas:

Durante a nossa docência, surgiram questões e sugestões para o Curso de Pedagogia, entre elas, sentimos certa carência de conhecimentos nas áreas específicas bem como metodologias variadas para o trabalho docente com crianças nos anos iniciais, sempre achamos que nosso curso foi muito voltado para a Educação Infantil e quando nos deparamos com um quarto ano sentimos dificuldade em saber como trabalhar nessa turma. Sabemos que nosso curso tem um olhar voltado para a Educação Infantil, por isso tivemos dificuldade em elaborar atividades lúdicas para o quarto ano. A disciplina, por exemplo, ainda é uma questão complexa para nós. Como afirmar a autoridade docente sem deslegitimar a autonomia da criança? (ESTUDANTE A).²³

No discurso dessas estudantes parece já estar posto que o curso é voltado para Educação Infantil, mais precisamente para organização do ensino na Educação Infantil, considerando as suas especificidades no campo da educação. Durante o seminário todas as falas das estudantes apontaram para essa direção, no entanto, para além de uma impressão desses sujeitos ou de uma tendência atual do Curso, outras reflexões apontam para questões históricas da formação de professores no Curso de Pedagogia, como a fragmentação entre teoria e prática e a ausência de aproximação com a realidade escolar, que precarizam a formação de professores há mais de sete décadas. Nesse sentido, destacamos entre as apresentações das estudantes, uma que aponta para esses limites e possibilidades encontrados na formação:

A formação nos ajudou muito na parte teórica. De fato, temos muitas referências que nos ajudam a pensar sobre quanto é importante conhecer o contexto educativo. No entanto, a gente acredita

²³ A identidade das estudantes foi preservada por questões éticas e diferenciadas das estudantes da primeira fase com a identificação por letras.

que seja pouco no decorrer de quatro anos e meio. Somente na penúltima fase é que, de fato, a gente vai encontrar essa realidade. Sobre os instrumentos metodológicos, da docência buscamos efetivar nossos objetivos por meio de instrumentos metodológicos sistematizados fazendo uso da observação, registro, planejamento, reflexão e avaliação, pois estes são os que alicerçam o trabalho docente. E isso são elementos que podemos olhar para trás e ver que a gente de fato aprendeu o quanto esses instrumentos são importantes para a consolidação da prática docente, para o trabalho docente. Mas quando a gente chegou na prática em si é que conseguimos evidenciar isso. Nesse aspecto eu acho que a nossa formação foi muito válida, porque temos muitos referenciais teóricos que nos ajudam a pensar: em como planejar, porque registrar. Então tudo fez sentido quando a gente de fato pode usar esses instrumentos na prática. E a todo momento a gente precisou retomar esses aspectos do trabalho docente. Sobre os tempos e espaços, nós vimos muito sobre a organização deles na Educação Infantil, mas pouco foi abordado sobre isso nos anos iniciais. Então, quando chegamos na escola e percebemos que elas [as crianças] precisavam de um espaço onde elas pudessem brincar, onde pudessem sentar para ler um livro, ouvir uma história e onde elas pudessem produzir e criar, sentirem-se pertencentes aquele espaço, se identificar com aquele espaço essa também passou a ser uma necessidade. Então aquelas crianças também apontavam que tinham os conhecimentos da cultura básica que eram necessários, mas também a questão do brincar, da história e da literatura e isso foi bastante importante. Porque a gente teve bastante referência sobre a importância da literatura, da brincadeira, dos jogos, mas sentimos falta da extensão para os anos iniciais de como levar isso para os anos iniciais. (ESTUDANTE B)

Embora o SAPE, apresentado na introdução deste trabalho, e outros momentos pontuais de aproximação com a realidade escolar tenham sido indicadas como contribuições positivas do curso pelas

estudantes, estas ainda afirmam ter encontrado muitas dificuldades para compreender e intervir nessa realidade. Na seguinte reflexão de uma estudante percebemos a preocupação com a prática docente realizada no estágio:

Penso que não aprendemos suficientemente sobre a complexidade da escola. No estágio percebemos que não estávamos preparadas para vivenciar o que a gente vivenciou. As crianças que encontramos lá não reconhecem a função social da escola e do professor. Eles compreendem o espaço escolar como um espaço apenas recreativo e de brincadeiras. Não estamos aqui, desmerecendo a brincadeira de forma alguma. Mas queremos problematiza-la dentro do contexto de uma escola tradicional em que a brincadeira não é reconhecida. Passamos quatro anos estudando a importância da brincadeira no contexto educativo, mas nunca vimos o contrário. E quando a gente encontra um grupo de dezoito crianças que só querem brincar e qualquer outra proposta, mesmo com brincadeiras, eles não aceitam? Porque eles querem brincar das brincadeiras deles, só do que eles querem. Não conseguimos nem contemplar a nossa docência com brincadeiras. Além de toda pressão da escola para que a gente “desse conta” dos conteúdos programáticos. É muito triste dizer, de coração doído que, diante dessa realidade, fizemos práticas das quais a gente não concorda. E isso é muito difícil pra gente. (ESTUDANTE C)

Diante dessa realidade, as estudantes questionam o lugar e o papel do estágio no Curso de Pedagogia da UFSC, problematizando as contribuições das disciplinas de metodologias de ensino e didática para o exercício docente realizadas na oitava fase. Destacamos a problematização de uma estudante que sintetiza essas inquietações do grupo:

Nosso estagio foi além de nós, além do que está posto, além do que a gente acredita e ele precisa ser problematizado. O estágio não é o momento de passar por tantas dificuldades. A gente entende que temos que conhecer essas realidades, mas o estágio não é o melhor momento para fazer isso. Para

muitas, essa foi a primeira aproximação com a escola e não é o momento da gente não ver nada do que a gente estudou acontecendo. A violência que a gente presenciou lá não foi a violência de uma criança jogar uma carteira na professora, as crianças não eram agressivas. A violência da qual a gente se refere é a violência que essas crianças estão sofrendo na escola, dia a dia, a violência de não saberem ler e escrever, de não reconhecer as letras, e essa violência também está acontecendo conosco, porque a gente sofreu com tudo que a gente viu. Sofreu por passar por cinquenta disciplinas e chegar na escola sem conseguir por nada em prática, nos sentimos sem braço e fizemos somente o que foi possível no tempo em que nós tínhamos. Assim, problematizamos que lugar ocupa o estágio na formação inicial de professores? Dantas fala que a formação inicial de professores precisa conversar com a realidade escolar e esse curso pecou muito nisso. Até que ponto as teorias estudadas servem para todas as duplas de estágio diante das diferentes realidades? A gente traz um ideal da teoria, mas que na prática ela se desconfigura e dá um outro encaminhamento. Queremos com essa fala alertar para as nossas dificuldades sem com isso nos colocar na posição de vítimas. E que nesse movimento de tentar compreender a realidade trazemos à tona essas reflexões com o desejo que elas não fiquem apenas no plano do papel e que sirvam de móbil, como o Charlot traz. Porque tudo que aconteceu nos mobilizou a estar aqui lutando em favor da escola, das crianças e dos futuros professores que estão passando por essa universidade. Se a gente não conseguiu ver o que mobiliza aquelas crianças, por outro lado tudo o que a gente passou, que não foi legal e a gente não aprova, mobilizou a gente a discutir sobre a nossa formação. Buscamos nos colocar no lugar daquelas crianças, de quem aprende, de quem é refém de uma organização social que não oferece outras alternativas e que reflete na escola e nas crianças, que são o nosso foco. (ESTUDANTE E)

Novamente o distanciamento entre teoria e prática se evidencia e o caráter idealista da formação do Curso identificado na primeira fase permanece como uma forte característica, que ao que parece, o Curso não conseguiu superar, reforçada ainda mais devido ao distanciamento com a realidade. Somado a essas fragilidades, no semestre em questão um grupo de estudantes iniciou o semestre sem professor, acarretando consequências negativas para as estudantes, uma vez que além do atraso na contratação por parte da Instituição, o professor contratado teve muitas dificuldades para encontrar um campo de estágio. Sobre esse fato, o professor explica que:

Nós começamos o estágio em outubro, foi um processo difícil por que a minha contratação atrasou e eu tive que passar por seis escolas até a sétima dizer que nos receberia. Então foi bastante conturbada essa entrada quase no final do semestre, a escola disse que nos receberia, mas que seria muito difícil para eles também. Eles não puderam fazer o acompanhamento com queriam, não puderam fazer uma formação com os professores junto para que eles recebessem as estudantes então a gente caiu de paraquedas na escola e fez o que foi possível. As meninas tiveram em torno de uma semana e meia de planejamento, aí foi feito o cronograma de observação, das aulas e mais uma semana, uma semana e meia para o relatório, considerando que elas tiveram também uma apresentação na escola, então houve um momento de socialização na escola com a crianças, com todas as turmas, os professores e as crianças. E foi um momento bem especial, elas conseguiram sintetizar isso com as pessoas que mais importavam naquele momento que eram as crianças e que nos deram tantas lições de vida nesses poucos dias que a gente teve na escola (PROFESSOR PARTICIPANTE).²⁴

O relato do professor, ainda que aponte para um caso específico, revela uma questão importante da formação: quais são as condições e critérios para escolha das escolas que receberão as estudantes em formação? Qual o compromisso da Universidade com a escola pública?

²⁴ A identidade dos professores do Curso foi preservada por questões éticas e identificada como *professor participante* no masculino genérico.

Qual o compromisso da escola pública com a formação de professores? O que significa uma escola co-formadora? Nesse sentido, destacamos algumas reflexões trazidas pelas estudantes que vivenciaram as dificuldades advindas da instável relação entre a escola pública e a Universidade:

Entendo que temos que agradecer muito a escola que nos recebeu por ter sido a única a ter nos aberto as portas, mas essa escola não deveria receber estágio porque ela não tinha estrutura nem para sustentar ela mesma. (ESTUDANTE F)

Até que ponto dez dias, ou doze dias de observação são suficientes nesse momento? Ou até mesmo, tenho a coragem de falar, “eficiente”? Até que ponto a gente conseguiu ter esse olhar apurado que a gente tanto ouve dos nossos professores de Educação Infantil que é preciso ter para a realidade? Se já é difícil em uma turma onde a professora e as crianças construíram vínculos numa relação de ensino e aprendizagem, imagina onde não existe isso, onde apenas se inicia o processo de construção dessa relação. (ESTUDANTE G)

Qual o papel do estágio se temos apenas uma aproximação de nem três meses na escola, aliás de poucos dias em que não é possível exercer uma prática realmente. Será que é o momento de enfrentar situações em que é impossível dar aula? Será que devemos fazer o estágio em escolas ditas mais preparadas ou escolas que enfrentam mais dificuldades? Penso que é importante que as escolas possam dar suporte pra gente e que nos ajude a pensar que o que estamos estudando aqui há quatro anos é possível colocar em prática. Porque na verdade a gente sai daqui mais ou menos formado e pensando que esse curso é uma mentira. Porque a gente não conversa nesses quatro anos sobre a realidade lá fora. (ESTUDANTE H)

Sobre essas questões levantadas pelas estudantes, um dos professores participantes busca esclarecer o movimento realizado pela disciplina no interior do curso:

Na perspectiva que a gente tem aqui na educação e infância VIII, não é estágio nos anos iniciais, é Educação e Infância VIII: exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, porque pelo PPP do Curso de Pedagogia a concepção de estágio envolveria as outras disciplinas desde o início do curso para análise da realidade educacional e propriamente o exercício docente. Que disciplinas poderiam contribuir dividindo esses dois momentos? Então elas vêm trazendo conceitos mais gerais que vão perpassando todo o curso com organização escolar, com didática e com infância e as áreas de conhecimento (infância e matemática, infância e geografia, infância e história...) Pelo menos essa é a ideia no projeto que ainda não houve a possibilidade, já fazendo a avaliação. Por isso esse momento de trazer os colegas na socialização, para eles perceberem qual é a estrutura do próprio curso e a gente perceber junto essa estrutura, o quanto eles estão contribuindo para o estágio, porque eles estão no mesmo movimento do estágio. Porque nos anos iniciais, educação e infância VIII é só mais um momento, que é o exercício docente e depois vai ter o TCC que pode ser também sobre o exercício docente, pode ser sobre o trabalho docente, pode ser sobre uma área específica, pode ser outras tantas coisas. Mas essa educação e infância VIII seria para concluir e por isso essa síntese. Essa estrutura de pensar todo o curso e fazer essa síntese. Por isso nessa fase tem educação dos processos coletivos e didática. Essa era a concepção inicial do curso e por isso estamos avaliando e pensando como podemos superar (PROFESSOR PARTICIPANTE).

Chamados à responsabilidade de pensar sobre a formação de professores realizada no curso, as preocupações levantadas pelas estudantes são consideradas legítimas pela maioria dos professores participantes do Seminário, porém são colocadas por eles em perspectiva educacional e histórica. Dentre as questões que mais mobilizam e preocupam os professores, está a necessidade de maior aproximação com a realidade escolar e a necessidade de instrumentalizar os estudantes para compreender e intervir nessa realidade. Afinal, como a escola é

apresentada para as estudantes no Curso de Pedagogia? Sobre essas questões destacamos os seguintes excertos:

Eu vou começar certamente fazendo a mea-culpa dizendo que talvez ela não esteja ligada a mim diretamente como professor de matemática, mas esteja ligada a nós professores de matemática de uma forma geral. Nós temos tido um pouco de dificuldade para poder fazer o diálogo da educação matemática com as crianças, com a formação de professores, então desde sempre a gente tem problemas nessa formação e eu acredito que das coisas que eu ouvi aqui hoje muitas delas eu percebo que vão sendo superadas. Esse desejo de ter o contato com a escola um pouco antes, talvez até de pensar as metodologias. E eu também não faço a mínima ideia de como isso possa ser feito. Na matemática nós temos uma necessidade muito grande também de fazer isso, mas nós não conseguimos definitivamente mexer nessa organização por enquanto. Talvez seria pensar como os meninos e meninas poderiam ir à escola na terceira fase, na quarta fase. Eu conheço cursos de pedagogia que os alunos vão para escola desde a primeira fase e temos que pensar de fato nessas possibilidades (PROFESSOR PARTICIPANTE).

Do ponto de vista da Pedagogia esse é um momento fantástico as estudantes se relacionam com a escola e tem a oportunidade de vivenciar uma prática, uma prática pedagógica e, ao mesmo tempo, não só de observar, mas de se fazer observado pelos alunos, de sentir uma avaliação. Sobre os referenciais teóricos apresentados pelas estudantes eu gostaria de destacar que ficaram muito claros. Certamente que são textos, são livros e são documentos que os professores de estágio passaram para elas realizarem a leitura e discussão e elas conseguiram entender isso na prática, relacionar com o conhecimento teórico que é necessário para essa prática e para essa reflexão sobre a prática, sobretudo. Claro que novamente chegamos àquilo que vínhamos discutindo sobre como podemos pensar isso também em outros momentos deste curso e não somente no final e essa é uma questão

bastante importante e que foi apontada como uma necessidade em todos os trabalhos. Mais uma vez eu coloco que essa não é uma necessidade exclusivamente do Curso de Pedagogia, isso vem sendo discutido na geografia, os estudantes também têm apontado a necessidade de entrar na escola antes do estágio final do curso. E isso é uma reflexão bastante importante e realmente faz uma diferença imensa, porque no retorno de um semestre a mais, por exemplo, já possibilitaria uma grande diferença na prática pedagógica do estudante a partir do que foi discutido com os professores e os colegas no semestre anterior. Por outro lado, há uma grande dificuldade de incluir qualquer outro querer novo, qualquer nova perspectiva no curso e analisando essa nossa estrutura de estágio, ela vem melhorando ano a ano a partir do momento que se muda a legislação e aumenta o número de horas de estágio a gente vem melhorando e dialogando nessa perspectiva de fazer com que ele seja o mais próximo possível de uma prática que faça sentido para o aluno e que também ele possa produzir a partir disso um texto que se faça um debate que não seja algo final, mas que possibilite o debate. Então não tenham dúvidas de que estamos preocupados com isso. Eu sei da aflição que vocês colocaram, mas a gente vem pensando nisso todo dia. Estamos tentando pensar formas e furar bloqueios para colocar essas questões em pauta (PROFESSOR PARTICIPANTE).

No entanto, essas questões que mobilizam as estudantes, não foram vistas como um problema para outro professor participante:

Essa realidade que vocês sentem como difícil, esse distanciamento que há entre as discussões teóricas de sala de aula e a prática, esse distanciamento não é necessariamente um problema. Porque aqui nas discussões teóricas nós fazemos efetivamente discussões teóricas. Textos são lidos, são estudados, de modo tal que se possa ter um embasamento acerca de objetos de conhecimento específicos que de certa forma fazem parte da atuação do profissional em um outro espaço em um

outro lugar que não é este lugar aqui. Embora este outro lugar também faça parte desse processo formativo. Então o que num primeiro momento parece um problema, não é um problema efetivamente, ele faz parte desse processo formativo e dessa formação inicial no qual vocês estão passando (PROFESSOR PARTICIPANTE).

Diante das questões levantadas pelas estudantes e dos diferentes posicionamentos dos professores do curso, problematizamos: como uma formação de professores que busca desnaturalizar a infância pode ser tão distanciada da realidade e das crianças que frequentam a escola pública e suas necessidades? Quais as consequências desse distanciamento? Que caminhos o Curso vem construindo após essa nova organização curricular para instrumentalizar as estudantes para uma prática docente comprometida com a infância?

A partir das reflexões apresentadas pelas estudantes do Curso de Pedagogia da UFSC, parece-nos que encontrar a criança tão anunciada durante a formação e defender a infância na escola tem sido o que mais mobiliza as estudantes e marca a entrada delas na escola, indicando que ainda que o Curso tenha muitos desafios a serem enfrentados, caminhos já estão sendo construídos.

Diante das nossas observações, o que mais mexeu com a gente e que nosso olhar conseguiu alcançar foram as crianças. A todo momento a gente queria enxergar aquelas crianças como sujeito de direitos de fato, que elas têm direito a infância e nós tínhamos de algum jeito que proporcionar isso para elas. Era uma realidade muito pobre, tinham crianças que não tinham água encanada, não tinham gás, os pais separados, e a realidade social e cultural muito difícil, então, a gente precisava escutar o que elas tinham a nos dizer, a gente tinha que mostrar pra elas que elas são capazes de estar no ambiente escolar e ter sucesso naquele lugar e que é possível gostar de estar ali, porque eles estavam no primeiro ano e já não gostavam da escola, se perguntavam para que ir à escola (ESTUDANTE I).

Assim, entendemos que a disciplina de prática docente nos anos iniciais permanece sendo o local privilegiado de encontro com a infância na escola, tal qual era no currículo anterior, mesmo após o curso ter passado por uma reformulação que buscou instituir a infância como conteúdo formativo. Isso se deve ao fato de que é na aproximação com a realidade escolar que esse conteúdo adquire sentido e significado, contribuindo ainda mais para superação das visões naturalizadas e banalizadas que as estudantes trazem de infância, do papel do professor e da finalidade dessa formação ao ingressarem no curso.

Além disso, diante de tantas fragilidades apresentadas, o que podemos concluir é que os problemas apontados pelas estudantes da oitava fase e seus professores não são recentes e sim problemas estruturais que têm suas origens na trajetória da formação de professores no Brasil e não são exclusivos deste Curso de Pedagogia. Ter essa compreensão não deve causar conformismos e sim mobilizar-nos a aprofundar cada vez mais as questões aqui levantadas, pois se ao analisar essa experiência muitas fragilidades se evidenciaram, ergueram-se também muitas possibilidades. A principal delas é a compreensão da infância como condição social de ser criança e como direito a ser garantido, especialmente na escola. Deste modo, a infância como conteúdo formativo no Curso de Pedagogia contribui para uma formação humana dos professores da educação básica e também tem consequências na formação oferecidas às crianças na escola pública, que sofrem cotidianamente violências e preconceitos por parte dos adultos com quem se relacionam. Assim, a “infância como conteúdo formativo” tem papel fundamental na defesa ao “direito à infância na escola” e na construção de uma sociedade humana e democrática que valorize a criança e o professor. É, portanto, um princípio ético, político, humano e formativo do qual nenhum Curso de Pedagogia deve se desviar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar” (Eduardo Galeano).

No percurso dessa pesquisa que teve como objetivo investigar e analisar as tendências, dilemas e possibilidades da infância como conteúdo formativo no Curso de Pedagogia, muitos desafios se evidenciaram. Entre eles, a complexidade de se fazer pesquisa em ciências humanas e sociais; o próprio tema da pesquisa e por se tratar de um campo de estudos denominado Educação e Infância, ainda em construção. Somado a isso, o curto tempo para realização do mestrado não possibilitou superar as fragilidades teóricas advindas da formação inicial, deixando ainda muitas lacunas, sobretudo no exercício de análise dos dados obtidos nessa pesquisa.

Neste trabalho apontamos que a “infância como conteúdo formativo” exige uma revisão radical dos conteúdos curriculares de cada disciplina que compõe o currículo do Curso de Pedagogia, e uma mudança de atitude e postura diante da dura realidade vivida cotidianamente pelas crianças no interior da escola pública. Isto parece ser fundamental se desejamos superar a escola atual para construir uma outra, que respeite a criança como sujeito concreto e recentemente de direitos, uma escola que respeite o desenvolvimento e a formação humana. Para tal, é necessário assumir que o Curso de Pedagogia deve instrumentalizar os estudantes para compreender e intervir na realidade escolar e desnaturalizar os conceitos de educação, criança, infância e escola. Entretanto, no âmbito da atual política curricular nacional para este curso, muitas são as atribuições impostas a formação do professor que, ao nosso ver, dissimulam o seu objeto central que deveria ser “a atividade de ensino” dirigido à criança.

Contudo, isso não se constitui um problema recente. Ao recuperar a trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil percebemos o quanto esse campo é carregado de indefinições que dificultam a compreensão do papel da formação do professor e da infância como conteúdo formativo. Entre os dilemas estruturais encontrados nessa formação destacamos:

- Indefinição quanto a finalidade formativa do Curso de Pedagogia;
- Indefinição quanto a que agência cabe a formação de professores;
- Ausência de aproximação dessa formação com a realidade escolar;
- Recuo do ensino e da didática na formação de professores;
- Naturalização dos conceitos de Educação, Infância, criança, educação, escola, ensino e formação de professores;
- Dicotomia entre teoria e prática; e
- Indefinição quanto ao papel da pesquisa na formação de professores.

Somado à essas questões, no âmbito do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a experiência curricular que se estabelece a partir das novas Diretrizes Curriculares elege de modo estratégico a infância como um dos seus três eixos e parece aponta-la como uma tendência crescente. No entanto, diante das dificuldades em superar as lacunas historicamente construídas na trajetória deste curso no país, o que salta à vista é a ausência de articulação entre este conteúdo e a aprendizagem sobre a organização do ensino, distanciada da realidade escolar e das crianças, indicando que há ainda um longo caminho a percorrer para formar um professor capaz de ensinar, intervir e transformar a realidade.

Além dessas fragilidades, as expectativas das estudantes que procuram o Curso de Pedagogia estão distantes de uma compreensão histórica, política e social da educação, resumindo-se ao “gostar de criança” e a uma visão romântica e idílica desse sujeito de pouca idade. Neste sentido, destaca-se a importância de uma formação que possibilite compreender a infância como condição social de ser criança, como um direito que precisa ser estudado e compreendido pelos professores, por meio de uma formação que tenha como eixo as relações entre educação, criança, infância e escola, na qual o respeito à criança e ao seu direito de “participar, brincar e aprender” sejam considerados fundamentais.

Ainda que a infância esteja pautada teoricamente em muitos momentos desse Curso, o relato das estudantes que realizaram essa formação indica que tais estudos passam a fazer sentido no encontro com a realidade escolar, fazendo com que as disciplinas de prática de ensino permaneçam sendo o lugar privilegiado da infância na formação de professores realizada no curso, tal qual ocorria antes da atual

reformulação curricular. Afinal, por que é tão difícil mudar essa realidade?

Ainda que este trabalho encerre mais um ciclo de pesquisas realizadas em nível de mestrado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola, no qual articula-se, muitas das questões levantadas aqui permanecem em aberto e o desejo é que este debate se amplie com a contribuição de estudos futuros que aprofundem tanto as questões filosóficas e pedagógicas aqui apresentadas acerca da “infância como conteúdo formativo” e o que isso significa para a formação de professores, quanto nas questões curriculares que propiciem uma análise mais complexa do Curso de Pedagogia no Brasil, no âmbito das políticas públicas para educação.

Assim, a partir da análise realizada neste trabalho, é possível perceber que estamos ainda nos primeiros passos para estabelecer a “infância como conteúdo formativo” no Curso de Pedagogia e, portanto, no início da elaboração de um modelo de formação de professores comprometido com a construção de uma sociedade humana e democrática de fato, capaz de acolher e respeitar a criança, garantindo-lhe o direito à infância. No entanto, isso não deve nos causar imobilismos e, sim, nos fazer caminhar cada vez mais na luta para que o “direito à infância na escola” deixe de ser uma utopia e torne-se uma realidade. Para tanto, não podemos perder de vista o desafio proposto por Cardoso (2004, p. 125):

Resistir, abrir o espírito, instruir-se, recusando os simplismos, a massificação, abrir-se para o novo, buscar fazer de outro modo. Isso num mundo em que a dominação por meio das ideologias se faz presente durante todo o tempo. [...] Somente a crítica, porém, não basta. A crítica transformadora é a crítica combatente, construída nas lutas concretas pela transformação.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGUIAR, Letícia Carneiro. O Curso de Pedagogia em Santa Catarina: gênese, identidade e hegemonia de classe. In: LAFFIN, Maria Hermínia L. F.; RAUPP, Marilene D.; DURLI, Zenilde. *Professores para a escola catarinense: contribuições teóricas e processos de formação*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005, p. 193-217.

AGUIAR, Letícia Carneiro. *O Curso de Pedagogia em Santa Catarina: a história da sua criação no contexto do projeto desenvolvimentista da década de 1960*. Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação- CED/UFSC, Florianópolis, 2006.

AGUIAR, Letícia Carneiro. A política educacional catarinense da década de 1960: educação, desenvolvimento e teoria do capital humano. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.30, p.228-247, jun. 2008.

ALBUQUERQUE, Moema Helena de. *Formação docente para Educação Infantil no Brasil: configurações curriculares nos cursos de Pedagogia*. Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação- CED/UFSC, Florianópolis, 2013.

ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*. Autêntica, v. 1, n.1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ARIÈS, P. *História social da infância e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BATISTA, Ezir Mafra. *Criança, infância e escola: uma análise da produção discente no Brasil (1994 a 2004)*. 2006. 197 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

BELLO, Isabel Melero. *Formação de Professores, Profissionalidade e Prática Docente: relatos de vida de professores*. São Paulo: Arte e Ciência, 2002;

BERNARDINO, Fernanda. Análise sobre a produção dos TCCs do Curso de Pedagogia da UFSC: Desafios, permanências e tensões (2013 - 2015). TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a renascença e o século das luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar de & KUHLMAN JR, Moysés (orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 11, 16/05/2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01-06.pdf> Acesso em: 06 de jul. 2014.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Diretoria de Educação Básica (DEB). *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*: Edital Capes/DEB nº 02/2009, Brasília, 2009.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: jul. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: jul. 2014.

BRASIL. Lei nº 11.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.

BRASIL. Lei nº 11.525, de 25 de setembro de 2007. Acrescenta § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do Ensino Fundamental. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11525.htm Acesso out 2014.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.092, de 26 de março de 1946. Amplia o regime didático das faculdades de filosofia, e dá outras providências.

BRASIL Conselho Federal de Educação. Parecer nº 292, de 14 de novembro de 1962. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. Documenta nº 10, 1962. p.95-100.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 251, de 1962. Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, nº 11, 1963a. p. 59-65.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, nº 231, de 29/11/1968 e retificada em 3/12/1968.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252, de 1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator Valnir Chagas. Documenta, nº 100, 1969a. p. 101-179.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União de 12/8/1971.

BRASIL. Constituição da República federativa do Brasil, de 1988

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 009/2001. Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da educação básica, em cursos de nível superior Brasília: CNE, 8, mai., 2001.

BRASIL. Conselho nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 18, fev., 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP no 5/2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE, 13, dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. *Minuta de resolução de diretrizes curriculares da pedagogia divulgada pelo Conselho Nacional de Educação*. Brasília, 17 mar. 2005.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores: busca e movimento*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP. 1999.

CAMPOS, Roselane de Fátima. *A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990: desvelando as tessituras da proposta governamental*. Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação- CED/UFSC, Florianópolis, 2002.

CARDOSO, M. Questões sobre educação. In: GOULART, C. (org.). *Dimensões e Horizontes da Educação no Brasil*. Ensaios em homenagem a Gaudencio Frigotto, Maria Ciavatta e Osmar Fávero. Niterói, R.J.: EduFF, 2004, p. 107-125

CED – Centro de Ciências da Educação. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Florianópolis, SC: CED/MEN/UFSC, 2008.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma nova teoria*. Porto Alegre: ATMED. Porto Alegre, 2000.

DURLI, Zenilde. *O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia: concepções em disputa*. Florianópolis, 2007. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In *Universidade, Escola e Formação de Professores*. São Paulo: Editora Brasiliense. 1986.

FLÔR, Dalânea Cristina. *Formação continuada de professores na escola: qual o lugar da infância?* Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2007. Orientação: Jucirema Quinteiro. Co-orientação: Maria Isabel Serrão.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. 2. ed. rev. Ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. *Manifesto dos Educadores Brasileiros sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Setembro de 2005.

GATTI, Bernadete. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília : Editora Plano, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina; SÁ, Elba Siqueira de; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GEPIEE. *Pressupostos*. 2007. Disponível em: <www.gepiee.ufsc.br/pressupostos>. Acesso em: 06 jul. 2014.

GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. 4 ed. São Paul: Cortez, 2005.

GONÇALVES, Gisele. *A criança como sujeito de direitos: um panorama da produção acadêmica brasileira (1987-2013)*. Dissertação. Florianópolis: UFSC. Orientação: Jucirema Quinteiro. 2015.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do Psiquismo*. [tradutor Rubens Eduardo Frias] 2. Ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?*. São Paulo, Cortez, 10 ed., 2008.

MARCÍLIO, M. Luiza. A lenta construção dos direitos da criança brasileira: século XX. *Revista da USP*, São Paulo, v. 37, p. 46-57, mar./maio 1998.

MARTINS, José de Souza (Coord.). *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina*. v. 25, n 1, jan/jun 2007. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED, 2007, p. 83-104.

MIRANDA, Marília Gouvea. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, S. T. M. & CODO, W. (orgs) *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo, SP: Editota Brasiliense, 1985, p. 125-135.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). *A Atividade Pedagógica na Teoria Histórico-Cultural*. São Paulo: Liber Livro, 2010. 178 p.

PAIVA, V. et al. (Orgs.). Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, v. III, p. 44-99, 1998.

PINTO, M. R. B. *A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro Franco; LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia, Formação de Professores – E agora?* Problemas decorrentes das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. ENDIPE, XV, 2010.

PIMENTEL, Maria Eliza Chierighini. *O “direito à infância na escola”*: o estágio docente como campo de pesquisa. 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

QUINTEIRO, Jucirema. *Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos*. Tese (Educação). São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2000.

QUINTEIRO, Jucirema. O direito à infância na escola: uma educação contra a barbárie. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, vol. 24, julho/dez. 2011. p. 22-35. Disponível em: www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroeis. Acesso em 14 de julho de 2014.

QUINTEIRO, Jucirema. *Plano de ensino 2014.1* [Disciplina Educação e Infância I]. Florianópolis: UFSC, 2014.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. Articulação entre Educação Infantil e anos iniciais: o direito à infância na escola! In: FLOR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde (orgs.). *Educação Infantil e formação de professores*. Florianópolis. Ed. da UFSC, 2012.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de (org). *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Brasília, DF: Capes, 2007.

QUINTEIRO, J.; SERRÃO, M. I. O Direito à Infância na Escola e a Participação na Aprendizagem: Desafios para a Formação Docente. Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010.

RAUPP, Marilene Dandolini. Concepções de formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras de Educação Infantil no Brasil: o discurso dos intelectuais (1995–2006). Florianópolis, 2008. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina. 2008.

SAVIANI, Demerval. Concepção de dissertação de mestrado centrada na idéia de monografia de Base. *Revista Educação Brasileira*, v. 13, n. 27, p. 159-168, 1991.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v.30, n.2, p.11-26, 2005.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. In: Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

SCHEIBE, Leda; DANIEL, Leziany, Silveira. Formação docente para a Educação Básica: um desafio para o Ensino Superior no século XXI. In: SCHEIBE, Leda; DAROS, Maria das Dores. *Formação de professores em Santa Catarina*. Florianópolis : NUP/CED, 2002.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. In: *Educação em Foco* – ano 14, n. 17 (julho/2011) Belo Horizonte: Faculdade de Educação/Campus BH/UEMG, 2011, p. 79-126.

SCHNEIDER, Juliete. *Formadores de professores: um estudo sobre os docentes do Curso de Pedagogia e sua relação com a educação básica*. Florianópolis, 2014. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina.

SERRÃO, M. I.; QUINTEIRO, J. A formação do professor e a educação da criança: qual o lugar da docência?. In: CARVALHO, D. C. de; LATERMAN, I.; GUIMARÃES, L. B.; BORTOLOTO, N. (org.). *Relações interinstitucionais na formação de professores*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2009, v. 1, p. 23-29.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. *Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no Curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

SILVA, Camila T.; FERREIRA, Gláucia. *Relatório final do estágio em anos iniciais do Ensino Fundamental*. Florianópolis, SC: CED/MEN/UFSC, 2013.

SILVA, Letícia Cunha da. *Educação, Infância e Formação Docente: Relato de uma experiência*. 2013. 35 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SMOLINSKI, Gigiane Paula; CARDOSO, Mariléia Faustino. *Exercendo os direitos das crianças no espaço da escola*. Florianópolis: UFSC, 2013.

SNYDERS, Georges. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SPINELLI, Carolina S. *As metodologias de pesquisa com criança na escola: o “ouvir” como uma tendência*. 2012. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

THOMASSEN, Nelzi Flor. *O lugar da infância na formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental: um estudo de caso do Curso de Pedagogia da UFSC (1995-2002)*. 2003. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. In: _____. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982. p. 35-54.

VIEIRA, SUZANE DA ROCHA. *Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?* Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

VYGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. Tradução: Zoia Prestes. Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social (Programa de Engenharia de Produção da oppe/UFRJ). p. 23- 36, junho de 2008.

WARDE, Mirian Jorge. A estrutura universitária e a formação de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 20, p. 127-153, ago.dez. 1993.

WOJNAR, Irene. Bogdan Suchodolski. (org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 172 p.: il.

APÊNDICE A – Levantamento da Produção Acadêmica Recente

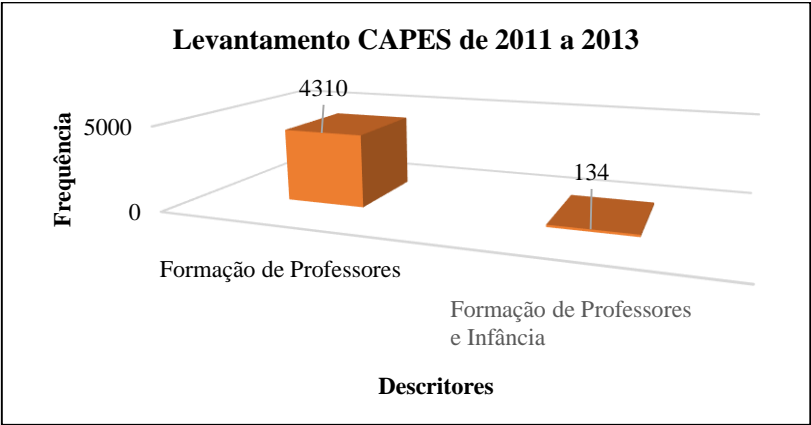
Com o objetivo de obter um levantamento da produção acadêmica recente sobre a temática de forma mais ampla e rigorosa possível, realizou-se várias buscas aos trabalhos disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nos anais referentes às Reuniões anuais da ANPEd, além dos trabalhos realizados no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola.²⁵ Para chegar ao número de trabalhos selecionados foi necessário primeiramente definir as palavras-chaves eficazes nas buscas. Para tanto, foi preciso realizar várias pesquisas com combinações e tentativas distintas de termos. Assim, definimos os descritores: “Curso de Pedagogia” e “Formação de Professores”, que, posteriormente, foram agrupados ao descritor “infância”. Também foi realizado levantamento com o descritor “Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia”. O resultado final desse agrupamento levou ao número de trabalhos selecionados.

BUSCA AO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

O Banco da Capes é uma base de dados que reúne dissertações e teses, possibilitando realizar pesquisas direcionadas para o tema da pesquisa, por meio de filtros de busca. Nesta base é possível selecionar a pesquisa por autor, por assunto, instituição, nível do trabalho pesquisado (mestrado ou doutorado), e o ano de publicação. Desde o ano de 2013 este banco de dados está passando por uma reforma em seu sistema e disponibiliza apenas as teses e dissertações apresentadas entre os anos de 2011 e 2013. Após várias buscas ao banco encontramos um total de 4765 registros com os descritores definidos. Com o descritor “Formação de Professores foram encontrados 4310 trabalhos, desses, 134 foram encontrados agrupando a busca ao termo infância, conforme apresentado no Gráfico 11.

²⁵ Foi necessário realizar o levantamento da produção acadêmica em mais de um banco de dados uma vez que essas fontes encontram-se bastante desatualizadas. Desde o início de 2013 o Banco de Teses e Dissertações da Capes está passando por reformas em seu sistema e disponibiliza apenas os trabalhos realizados após o ano de 2011. Esses trabalhos estão disponíveis também na BDTD, que foi escolhida como a base de dados principal da pesquisa por estar mais atualizada com relação a outros bancos, disponibilizando trabalhos apresentados a partir do ano de 1987.

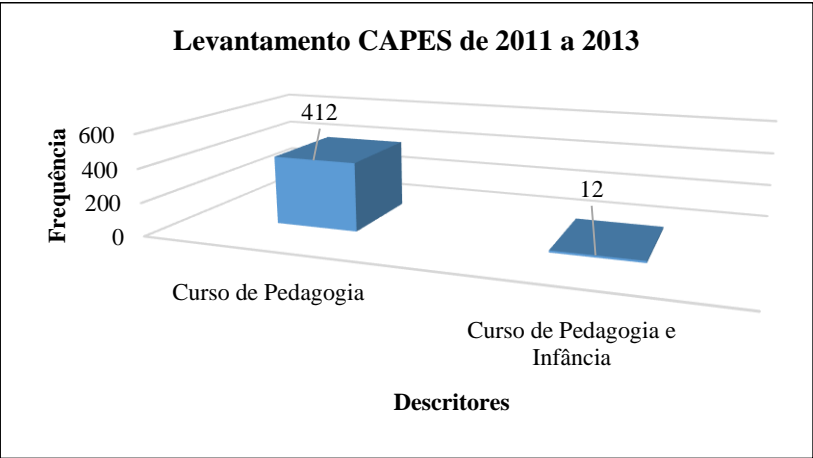
Gráfico 11 - Levantamento CAPES 2011 a 2014 (Descritor: Formação de Professores)



Fonte: a autora (2014).

No Gráfico 12, podemos observar os resultados encontrados na busca com o descritor “Curso de Pedagogia”. Foram encontrados 412 trabalhos, que agrupados ao termo infância resultou em 12 trabalhos.

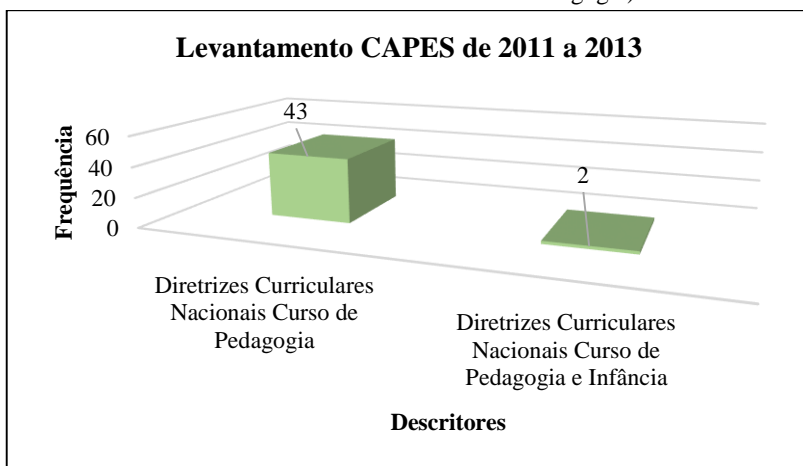
Gráfico 12 - Levantamento CAPES 2011 a 2014 (Descritor: Curso de Pedagogia)



Fonte: a autora (2014).

Por fim, o Gráfico 13 apresenta o resultado da busca pelo descritor “Diretrizes Curriculares Nacionais Curso de Pedagogia”, o qual totalizou 43 registros, que agrupados ao termo infância resultou em apenas 2 trabalhos.

Gráfico 13 - Levantamento CAPES 2011 a 2014 (Descritor: Diretrizes Curriculares Nacionais Curso de Pedagogia)



Fonte: a autora (2014).

Com esses resultados podemos entender que embora a produção sobre a formação de professores seja vasta e ampla, ainda são poucos os trabalhos encontrados que tratam sobre a infância. No âmbito das diretrizes curriculares nacionais, apenas dois trabalhos, um em nível de mestrado e outro em nível de doutorado, tratam sobre o tema. Destaca-se que a infância não se constitui o cerne desses trabalhos, aparecendo apenas como um dos elementos encontrados durante a investigação, conforme detalhado no Apêndice B deste trabalho.

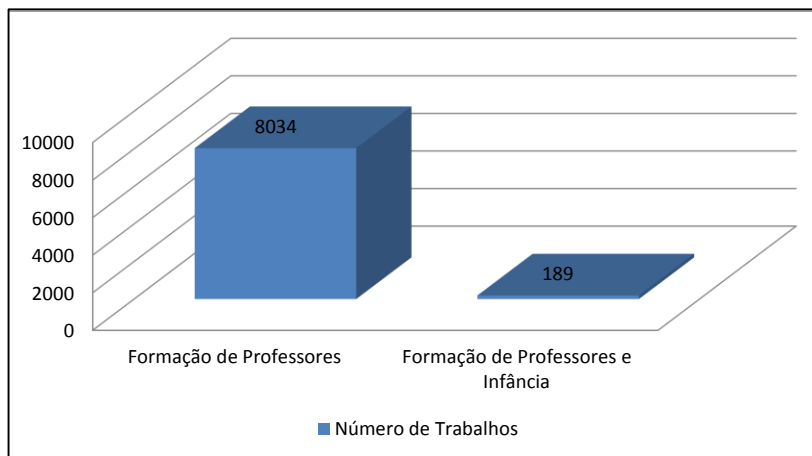
Assim, considerando exíguo o número de pesquisas selecionadas, realizamos também buscas à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações com a finalidade de ampliar este levantamento.

BUSCA À BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES - BDTD

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras, possibilitando realizar pesquisas direcionadas para o tema da pesquisa, por meio de filtros de busca. Nessa base é possível selecionar a pesquisa por palavra-chave, por autor, por resumo, por título, por assunto, por instituição, por nível do trabalho pesquisado (mestrado ou doutorado), e por ano de defesa (a partir do ano de 1987).

Foram feitas várias buscas a esse banco a partir de palavras-chave resultando em um grande número de trabalhos. Com o descritor “Formação de professores” foram encontrados 8.034 teses e dissertações, porém ao agrupar o descritor infância na busca esse número cai para 189 trabalhos, conforme apresentado no Gráfico 14.

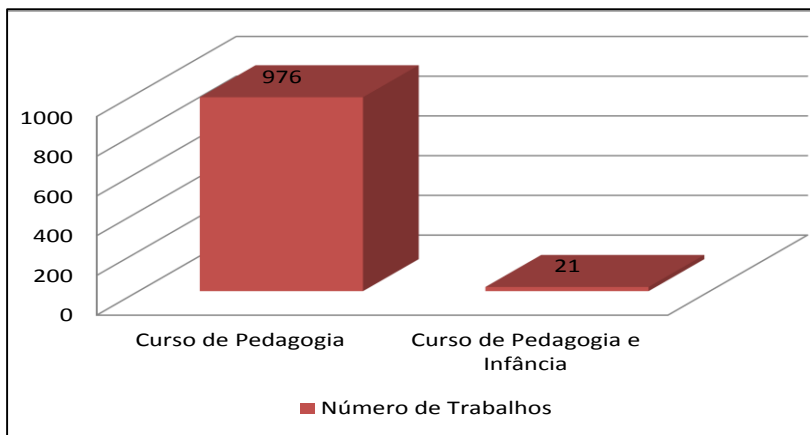
Gráfico 14 - Levantamento BDTD (Descritor: Formação de Professores)



Fonte: a autora (2014).

No Gráfico 15 pode-se observar também uma queda significativa dos trabalhos realizados sobre o Curso de Pedagogia ao agrupar o descritor “infância” à busca. Primeiramente foram encontrados 976, número que caiu para 21 trabalhos após o agrupamento.

Gráfico 15 - Levantamento BDTD (Descritor: Curso de Pedagogia)



Fonte: a autora (2014).

Com esse resultado final de trabalhos percebeu-se a necessidade de incluir à busca o descritor “Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia”, pois os trabalhos realizados sobre essa política são fontes interessantes para compreender o Curso e sua finalidade formativa. Nessa busca foram encontrados 64 trabalhos.

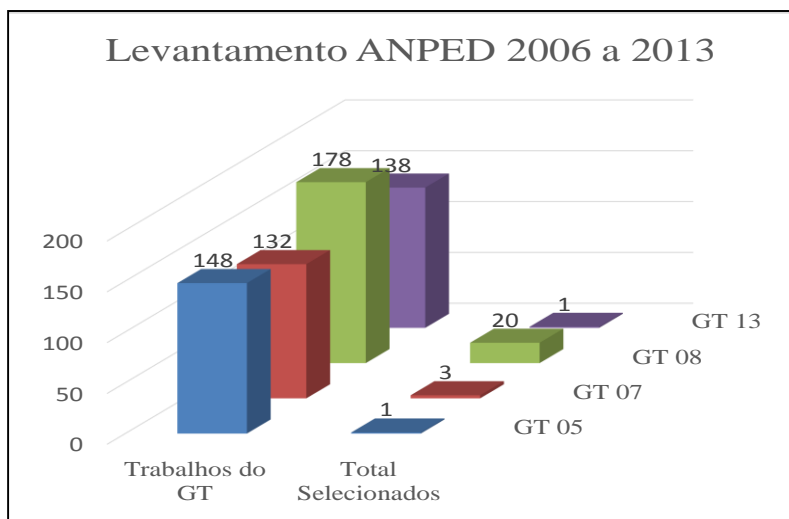
Após esse amplo levantamento, foram analisados os títulos, palavras-chave e resumos para identificar, entre os 274 trabalhos encontrados no total, os quais estabelecem uma relação mais próxima com o tema em análise, resultando em um total de 26 trabalhos selecionados que encontram-se detalhados no Apêndice C deste trabalho. Nesse levantamento preliminar podemos perceber que os estudos de caso e as representações de estudantes dos Cursos de Pedagogia e professores da educação básica sobre a profissão docente parecem ser os temas que predominam entre os trabalhos realizados sobre a formação de professores no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais.

BUSCA AOS ANAIS REFERENTES ÀS REUNIÕES ANUAIS DA ANPED DE 2006 A 2013

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – realiza reuniões anuais com intuito de estabelecer diálogos, debates e reflexões entre os pesquisadores de todo Brasil. Todos os anos os trabalhos apresentados, na maioria das vezes oriundos das teses e dissertações, são separados por Grupos de Trabalhos (GTs), os quais

agrupam temáticas e eixos de pesquisas. O levantamento da produção apresentada nas reuniões anuais da ANPED constituiu-se a partir da análise dos trabalhos apresentados nos GTs 05: Estado e Política Educacional; GT07: Educação de crianças de 0 a 6 anos; GT08: Formação de Professores e; GT13 Educação Fundamental, no período entre 2006 a 2013, ou seja, da 29ª reunião a 36ª reunião anual. Esse período foi definido por contemplar os trabalhos realizados no âmbito da política curricular nacional que define a docência na educação básica como principal finalidade formativa dos Cursos de Pedagogia no Brasil. Estabeleceu-se como principal critério, selecionar os trabalhos que tivessem como discussão a pesquisa sobre a formação de professores nos Cursos de Pedagogia. O objetivo foi mapear, ainda que inicialmente, a produção científica sobre este tema que está emergindo nessas reuniões. Após análise dos títulos, leitura dos resumos e palavras-chave que tratassem sobre Formação de professores e Curso de Pedagogia, encontramos 25 trabalhos que foram selecionados como relevantes para a pesquisa e estão descritos no Apêndice D deste trabalho. Podemos visualizar no Gráfico 16 o número total de trabalhos selecionados dentro dos critérios definidos para a busca.

Gráfico 16 - Levantamento ANPED 2006 a 2013



Fonte: a autora (2014).

Este levantamento revela que o grupo de trabalho que concentra maior número de trabalhos sobre a formação docente nos cursos de

Pedagogia é o GT8- Formação de Professores, onde foram encontrados um total de 20 trabalhos. É seguido do GT 07- Educação de Crianças de 0 a 6 Anos, com um total de 3 trabalhos e dos GTs 05 – Estado e Política Educacional e GT 13 – Educação Fundamental com um trabalho cada.

As pesquisas levantadas até o momento expressam uma tendência já revelada por André (2009), ou seja, analisar as representações dos professores sobre a profissão docente. As “vozes” dos estudantes do Curso de Pedagogia parecem ser as principais fontes que emergem dessas pesquisas. Outra preocupação parece ser a relação teoria e prática na formação do Curso e o lugar da gestão e da pesquisa na formação docente. Como já revelou Quinteiro (2000), Batista (2003) e Spinelli (2012), a infância ainda não se constitui tema central da pesquisa educacional, sobretudo nas pesquisas sobre a formação de professores que atuarão com crianças de 0 a 12 anos.

APÊNDICE B – Trabalhos Seleccionados na Busca ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Quadro 15 - Levantamento CAPES: formação de professores e infância

BUSCA CAPES					
BUSCA: Formação de Professores e infância					
Total de trabalhos encontrados: 134					
	Nível	Autor	Título	Ano	Instituição
01	Me. Prof.	HAMILTON BATISTA COELHO Selenir Correa Gonçalves kronbauer (Orientador)	A FORMAÇÃO CONTEMPORÂNEA DO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA	2012	Escola Superior Teologia
TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS: 1					

Fonte: a autora (2014).

Quadro 16 - Levantamento CAPES: Curso de Pedagogia e infância

BUSCA CAPES					
BUSCA: Curso de Pedagogia e infância					
Total de trabalhos encontrados: 12					
	Nível	Autor	Título	Ano	Instituição
01	Me.	ROSANGELA APARECIDA GALDI DA SILVA Gilza Maria Zauhy Garms (Orientador)	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS PARA PROJETOS DE FORMAÇÃO E DE SUPERVISÃO	2011	UNESP/ Presidente Prudente

02	Me.	SUELY SOARES DA NOBREGA Adelaide Alves Dias (Orientador)	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA INTERFACE COM A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	2012	Universidade Federal da Paraíba
TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS: 2					

Fonte: a autora (2014).

Quadro 17 - Levantamento CAPES: diretrizes curriculares nacionais Curso de Pedagogia e infância

BUSCA CAPES					
BUSCA: Diretrizes Curriculares Nacionais Curso de Pedagogia e infância					
Total de trabalhos encontrados: 2					
	Nível	Autor	Título	Ano	Instituição
01	Dr.	SUZANE DA ROCHA VIEIRA GONÇALVES Cleuza Maria Sobral Dias (Orientador)	O SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: O CURSO DE PEDAGOGIA DA FURG NO CONTEXTO DAS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES	2012	Universidade do Rio Grande
TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS: 1					

Fonte: a autora (2014).

APÊNDICE C – Trabalhos Seleccionados na Busca à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD

Quadro 18 - Levantamento BDTD: formação de professores e infância

BUSCA BDTD					
BUSCA: Formação de professores e infância					
Total de trabalhos encontrados: 189					
	Nível	Autor	Título	Ano	Instituição
01	Me.	KATYUSCIA OSHIRO IGARASHI Leny Teixeira Rodrigues (Orientador)	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INFÂNCIA EM CAMPO GRANDE/MS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCADORES APÓS A HABILITAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL.	2010	Universidade Católica Dom Bosco
02	Me. Prof.	HAMILTON BATISTA COELHO Selenir Correa Gonçalves kronbauer (Orientador)	A FORMAÇÃO CONTEMPORÂNEA DO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA	2012	Escola Superior Teologia
03	Dr.	ARISTEO GONCALVES LEITE FILHO Ana Waleska Pollo Campos Mendonça (Orientador)	POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NO BRASIL NOS ANOS 1950/1960	2008	PUC-Rio
04	Me.	JANAYNA ALVES BREJO Maria Evelynna Pompeu do Nascimento (Orientador)	ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL (1996-2005)	2007	Universidade Estadual de Campinas
05	Me. Prof.	Maria Aparecida Pereira Oliveira Euclides Redin (Orientador)	A INFÂNCIA: RESGATANDO OS ESPAÇOS PERDIDOS	2009	Escola Superior de Teologia

TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS: 5

Fonte: a autora (2014).

Quadro 19 - Levantamento BDTD: Curso de Pedagogia e infância

BUSCA BDTD					
BUSCA: Curso de Pedagogia e infância					
Total de trabalhos encontrados: 21					
	Nível	Autor	Título	Ano	Instituição
01	Me.	REJANE CAVALHEIRO Sílvia Maria de Aguiar Isaia (Orientador)	TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO COM OS PROFESSORES QUE ATUAM NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UFSM	2006	Universidade Federal de Santa Maria
02	Me.	SILVANIA REGINA PELLENZ IRGANG Valeska Maria Fortes de Oliveira (Orientador)	BAÚS DE SABERES E DE SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS: O LUGAR DA INFÂNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE DE TRÊS PROFESSORAS EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA	2009	Universidade Federa de Santa Maria
TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS: 2					

Fonte: a autora (2014).

Quadro 20 - Levantamento BDTD: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

BUSCA BDTD					
BUSCA: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia					
Total de trabalhos encontrados: 64					
	Nível	Autor	Título	Ano	Instituição
01	Me.	DANUZA JANNE RIBEIRO DE ALMEIDA Iria Brzezinski (Orientador)	FORMAÇÃO DO PEDAGOGO DOCENTE: BALANÇO DE DISSERTAÇÕES E TESES (2008-2010)	2012	PUC-Goiás

02	Me.	ANDRÉA KOCZHANN MACHADO DE MORAES Iria Brzezinski (Orientador)	DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG (2000-2010).	2013	PUC-Goiás
03	Me.	ELIMAR PONZZO DUTRA LEAL Rita de Cássia de Alcântara Braúna (Orientador)	O LEGAL E O PRESCRITO EM DEBATE: OS PRESSUPOSTOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NOS CURRÍCULOS DE CURSOS DE PEDAGOGIA	2013	Universidade Federal de Viçosa
04	Me.	VILMA DE SOUZA ROCHA AMORIM Beatrice Laura Carnielli (Orientador)	A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL: DIRETRIZES E IMPASSES	2007	Universidade Católica de Brasília
05	Me.	JACICLEIDE FERREIRA TARGINO DA CRUZ MELO Luiz Gonzaga Pontes Pessoa (Orientador)	A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO-PROFESSOR NO CURSO DE PEDAGOGIA: LIMITES E POSSIBILIDADES NA VISÃO DE PROFESSORES FORMADOS NO CAMPUS AVANÇADO DE PATU DA UERN	2009	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
06	Me.	ELIZABETE VIEIRA MATHEUS DA SILVA Sônia Maria Martins de Melo (Orientador)	A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO DE TRÊS CURSOS DE PEDAGOGIA À LUZ DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS	2004	Universidade do Estado de Santa Catarina
07	Dr.	ÂNGELA MARIA SILVEIRA PORTELINHA Elizabeth Diefenthaler Krahe (Orientador)	A PEDAGOGIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: DESVELANDO OS ASPECTOS TEÓRICO- CIENTÍFICOS E PRÁTICO- ORGANIZACIONAIS PÓS- DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS	2014	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

08	Dr.	SANDRA VALÉRIA LIMONTA Mirza Seabra Toschi (Orientador)	CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DA PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS	2009	Universidade Federal de Goiás
09	Me.	SUZANE DA ROCHA VIEIRA Olinda Evangelista (Orientador)	DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: PEDAGOGO, DOCENTE OU PROFESSOR?	2007	Universidade Federal de Santa Catarina
10	Me.	BÁRBARA BIANCA BRONZO DE PINHO Priscila Larocca (Orientador)	A VISÃO DOS FORMADORES SOBRE A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA NO CONTEXTO DAS REFORMULAÇÕES CURRICULARES	2009	Universidade Estadual de Ponta Grossa
11	Me.	JOSÉ LEONARDO ROLIM DE LIMA SEVERO Sônia de Almeida Pimenta (Orientador)	A SIGNIFICAÇÃO DA PEDAGOGIA: DISCURSO CURRICULAR, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PERSPECTIVAS DE ENSINO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS.	2012	Universidade Federal da Paraíba
12	Me.	MARIA DE FÁTIMA BASTOS Iria Brzezinski (Orientador)	FORMAÇÃO E EXERCÍCIO PROFISSIONAL DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: RELAÇÕES ENTRE O PROJETO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA LPP/UEG E A PRÁTICA PEDAGÓGICA OBSERVADA NA ESCOLA	2008	Universidade Católica de Goiás
13	Me.	ADRIANA LONGONI MOREIRA Augusto Nivaldo Silva Triviños (Orientador)	AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS NA PRÁTICA DE UM CURSO DE PEDAGOGIA: ESTUDO DE CASO NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS/PORTO ALEGRE-RS	2009	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

14	Me.	REINILDES MARIA DE CARVALHO DOS REIS Marília Gouveia de Miranda (Orientador)	O PERFIL DO PEDAGOGO EM FORMAÇÃO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM GOIÂNIA	2006	Universidade Católica de Goiás
15	Me.	SILVIA ALVES DOS SANTOS Doralice Aparecida Paranzini Gorni (Orientador)	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL: AS REPERCURSÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÓS 1990	2008	Universidade Estadual de Londrina
16	Me.	QUELMA GOMES GONÇALVES Beatriz Aparecida Zanata (Orientador)	O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	2011	Universidade Católica de Goiás
17	Me.	ANA LÚCIA CUNHA DUARTE Clélia de Freitas Capanema (Orientador)	FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: ENTRE VELHOS DESAFIOS E NOVOS COMPROMISSOS	2008	Universidade Católica de Brasília
18	Me.	ANA LUIZA MELO DE ALMEIDA Maria Lúcia Machado Aranha (Orientador)	O PEDAGOGO ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO ORIGEM E EXTINÇÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	2008	Universidade Federal de Sergipe
19	Dr.	NELSON ANTONIO SIMÃO GIMENES Clarilza Prado de Sousa (Orientador)	GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: IDENTIDADES EM CONFLITO	2011	PUC-São Paulo
TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS: 19					

Fonte: a autora (2014).

APÊNDICE D – Trabalhos Seleccionados na Busca aos Anais Referentes às Reuniões Anuais da ANPEd de 2006 a 2013

Quadro 21 - Busca ANPEd GT05 ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL -
Número de trabalhos por reunião

BUSCA ANPEd		
PERÍODO: 2006 – 2013		
BUSCA: Trabalhos apresentados no GT 05 – Estado e Política Educacional		
Reunião da ANPEd/Ano	N. de trabalhos GT por ano	N. de trabalhos seleccionados GT
29ª Reunião Anual da ANPEd – 2006.	17	0
30ª Reunião Anual da ANPEd – 2007.	24	0
31ª Reunião Anual da ANPEd – 2008.	17	0
32ª Reunião Anual da ANPEd – 2009.	12	1
33ª Reunião Anual da ANPEd – 2010.	20	0
34ª Reunião Anual da ANPEd – 2011.	22	0
35ª Reunião Anual da ANPEd- 2012	19	0
36ª Reunião Anual da ANPEd – 2013	17	0
TOTAL DE TRABALHOS	148	1

Fonte: a autora (2014).

Quadro 22 - Busca ANPEd GT 05 ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL -
Títulos dos trabalhos relevantes

BUSCA ANPEd		
Período: 2006 – 2013		
BUSCA: Trabalhos apresentados no GT 05 ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL		
Total de trabalhos das reuniões: 148		
	Autor/Co-autor	Título
01	Lidiane Teixeira Brasil Mazzeu	A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS
TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS: 1		

Fonte: a autora (2014).

Quadro 23 - Busca ANPEd GT07 EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS - Número de trabalhos por reunião

BUSCA ANPEd		
PERÍODO: 2006 – 2013		
BUSCA: Trabalhos apresentados no GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos		
Reunião da ANPEd/Ano	N. de trabalhos GT por ano	N. de trabalhos selecionados GT
29ª Reunião Anual da ANPEd – 2006.	22	0
30ª Reunião Anual da ANPEd – 2007.	13	0
31ª Reunião Anual da ANPEd – 2008.	19	0
32ª Reunião Anual da ANPEd – 2009.	16	2
33ª Reunião Anual da ANPEd – 2010.	17	0
34ª Reunião Anual da ANPEd – 2011.	15	0
35ª Reunião Anual da ANPEd- 2012	18	1
36ª Reunião Anual da ANPEd – 2013	12	0
TOTAL DE TRABALHOS	132	3

Fonte: a autora (2014).

Quadro 24 - Busca ANPEd GT 07 EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS - Títulos dos trabalhos relevantes

BUSCA ANPEd		
Período: 2006 – 2013		
BUSCA: Trabalhos apresentados no GT 07 - EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS		
Total de trabalhos das reuniões: 132		
	Autor/Co-autor	Título
01	Moema de Albuquerque Kiehn	EDUCAÇÃO DA PEQUENA INFÂNCIA: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE
02	Maria Isabel Edelweiss Bujes	EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS, DOCÊNCIA E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO
03	Eliane Greice Davanço Nogueira Ordália Alves Almeida	HÁ LUZ NO INÍCIO DO TUNEL? A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTE EM EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ACADÊMICOS RESIDENTES EM FOCO
TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS: 3		

Fonte: a autora (2014).

Quadro 25 - Busca ANPED GT08 FORMAÇÃO DE PROFESSORES - Número de trabalhos por reunião

BUSCA ANPED		
PERÍODO: 2006 – 2013		
BUSCA: Trabalhos apresentados no GT 08 – Formação de Professores		
Reunião da ANPED/Ano	N. de trabalhos GT por ano	N. de trabalhos selecionados GT
29ª Reunião Anual da ANPED – 2006.	29	3
30ª Reunião Anual da ANPED – 2007.	31	1
31ª Reunião Anual da ANPED – 2008.	18	5
32ª Reunião Anual da ANPED – 2009.	21	2
33ª Reunião Anual da ANPED – 2010.	21	2
34ª Reunião Anual da ANPED – 2011.	22	1
35ª Reunião Anual da ANPED- 2012	18	2
36ª Reunião Anual da ANPED – 2013	18	4
TOTAL DE TRABALHOS	178	20

Fonte: a autora (2014).

Quadro 26 - Busca ANPED GT 08 FORMAÇÃO DE PROFESSORES - Títulos dos trabalhos relevantes

BUSCA ANPED		
Período: 2006 – 2013		
BUSCA: Trabalhos apresentados no GT 08 Formação de Professores		
Total de trabalhos das reuniões: 178		
	Autor/Co-autor	Título
01	CAMARGO, ARLETE MARIA MONTE DE	TENDÊNCIAS NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS
02	NONO, Maevi Anabel MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti	PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS INICIANTES
03	SILVA, Margarida Montejano da SORDI, Mara Regina Lemes de	A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: LIMITES E POSSIBILIDADES DO CURSO DE PEDAGOGIA
04	FONTANA, Maria Iolanda	A PRÁTICA DE PESQUISA: RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA
05	CRUZ, Giseli Barreto da	O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL NA VISÃO DE PEDAGOGOS PRIMORDIAIS

06	JANOARIO, Ricardo de Souza	FORMAÇÃO DO DOCENTE/GESTOR MULTICULTURAL: POSSIBILIDADES E TENSÕES
07	ROSA, Sanny Silva da CARDIERI, Elisabete TAURINO, Maria do Socorro	PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A INICIAÇÃO À PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA
08	SILVA, Sandra Cristina Vanzuita da MACHADO, Cila Alves dos Santos	VOZES DOS ACADÊMICOS (AS) DO CURSO DE PEDAGOGIA: TECENDO RELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA
09	SHIMIZU, Alessandra de Moraes GOMES, Alberto Albuquerque ZECHI, Juliana Aparecida Matias MENIN, Maria Suzana de Estefano LEITE, Yoshie Ussami Ferrari	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE IDENTIDADE E TRABALHO DOCENTE: A FORMAÇÃO INICIAL EM FOCO
10	Valdete Côco	PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INSERÇÃO NA CARREIRA, ESPAÇO DE ATUAÇÃO E FORMAÇÃO
11	Luis Eduardo Alvarado Prada Vânia Maria de Oliveira Vieira Andréa Maturano Longarezi	CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS TRABALHOS DA ANPED 2003-2007
12	Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva Alvanize Valente Fernandes Ferenc	A ESCOLHA PROFISSIONAL DO CURSO DE PEDAGOGIA: ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DISCENTES
13	Luciana dos Santos Gonçalves Heloísa Helena Oliveira de Azevedo	O CURSO DE PEDAGOGIA E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO
14	Rosemary Freitas dos Reis	ENTRE DÚVIDAS E INCERTEZAS: OS MOTIVOS PARA A ESCOLHA DO CURSO E A OPÇÃO PELA DOCÊNCIA POR ESTUDANTES DE PEDAGOGIA
15	Maria Eugenia Carvalho de la Roca	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERFACES LUSO-BRASILEIRAS

16	Luciana França Leme	ATRATIVIDADE DO MAGISTÉRIO PARA O ENSINO BÁSICO: ESTUDO COM ALUNOS DE CURSOS SUPERIORES
17	Valdinei Costa Souza	QUALIDADE DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: DISCURSO E PRÁTICA DA BASE DOCENTE
18	Cristovam da Silva Alves Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: OS EFEITOS DO CAMPO DE TENSÃO DO CONTEXTO ESCOLAR SOBRE OS PROFESSORES
19	Simone Regina Manosso Cartaxo	A ARTICULAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA COM OS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
20	Eliane Greice Davanço Nogueira Ordalia Alves Almeida Ana Paula Gaspar Melim	A DOCÊNCIA EXPRESSA NAS VISÕES E NAS VOZES DE PROFESSORES INICIANTES E ACADÊMICOS: REVELAÇÕES NA/DA PESQUISA-FORMAÇÃO
TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS: 20		

Fonte: a autora (2014).

Quadro 27 - Busca ANPEd GT 13 EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL - Número de trabalhos por reunião

BUSCA ANPEd		
PERÍODO: 2006 – 2013		
BUSCA: Trabalhos apresentados no GT 13 Educação Fundamental		
Reunião da ANPEd/Ano	N. de trabalhos GT por ano	N. de trabalhos selecionados GT
29ª Reunião Anual da ANPEd – 2006.	14	0
30ª Reunião Anual da ANPEd – 2007.	21	0
31ª Reunião Anual da ANPEd – 2008.	15	0
32ª Reunião Anual da ANPEd – 2009.	18	0
33ª Reunião Anual da ANPEd – 2010.	18	0
34ª Reunião Anual da ANPEd – 2011.	16	0
35ª Reunião Anual da ANPEd- 2012	19	0
36ª Reunião Anual da ANPEd - 2013	17	1
TOTAL DE TRABALHOS	138	1

Fonte: a autora (2014).

Quadro 28 - Busca ANPEd GT 13 EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL - Títulos dos trabalhos relevantes

BUSCA ANPED		
Período: 2006 – 2013		
BUSCA: Trabalhos apresentados no GT 13 Educação Fundamental		
Total de trabalhos das reuniões: 138		
	Autor/Co-autor	Título
01	Joana D'arc Souza Feitoza Varejão Elizabeth Orofino Lucio	A PEDAGOGIA DE RESULTADOS E A PEDAGOGIA DO ATOR RESPONSIVO RESPONSÁVEL: O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE
TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS: 1		

Fonte: a autora (2014).

APÊNDICE E – Busca Ao Banco de Teses e Dissertações do PPGE/UFSC

TÍTULO: Formadores de professores: um estudo sobre os documentos do Curso de Pedagogia e sua relação com a educação básica.

AUTOR: Juliete Schneider

ORIENTADOR: Leda Scheibe

ANO: 2014

RESUMO: Este estudo elegeu como seu tema principal a relação que os docentes dos cursos de Pedagogia, logo, formadores de professores, estabelecem com a educação básica, para a qual formam profissionais. Como questão central, indagou-se sobre como mediar o conhecimento teórico e a prática da escola de educação básica no processo dessa formação. Tomou-se como fundamento teórico geral para orientar o estudo a concepção educacional histórico-crítica, explicitada por Saviani (2007; 2008b) e Cury (1989), entre outros autores que entendem o fenômeno educativo como uma síntese de múltiplas determinações. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental foi apresentado e analisado o contexto no qual hoje se formam os professores no Brasil e em Santa Catarina, sua história e seus condicionantes, tomando como base autores tais como Brzezinski (1996, 2012, 2013); Gatti e Barreto (2009); Scheibe (2002), Saviani (2007), Durli (2007) e Aguiar (2006). Para a compreensão do contexto mais específico, no qual se inscrevem atualmente os cursos de Pedagogia, examinamos a LDB 9394, de 1996, o Parecer CNE/CP 1/2001, a Resolução CNE/CP 1/2002, o Parecer CNE/CP 5/2005, o Parecer CNE/CP 3/2006 e a Resolução CNE/CP 1/2006. Na apresentação do referencial teórico, destacou-se particularmente a importância conceitual da *práxis*, tal como explicitada por Vásquez (2003; 2007), como fundamento para a mediação da formação profissional. Outros autores foram importantes tanto para a compreensão de aspectos teóricos da profissão docente como para aprofundar entendimentos da complexa relação teoria e prática nesta formação, com destaque para Nóvoa (1995 e 2009); Tardif e Lessard (2008); Law (2000); Schön (1995); Saviani (2007); e especialmente Contreras (2002). Sobre os formadores de professores, o estudo de Vaillant (2003) trouxe contribuições significativas. O estudo empírico foi realizado junto aos cursos presenciais de Pedagogia de quatro instituições públicas da Grande Florianópolis: Faculdade Municipal de Palhoça (FMP); Centro Universitário Municipal de São José (USJ); Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com o objetivo de verificar tanto as condições institucionais

como as condições individuais dos formadores para estabelecer relações com a educação básica. As condições institucionais de trabalho foram averiguadas por meio da análise dos PPPs dos cursos e das condições de trabalho oferecidas pela instituição; as condições individuais dos formadores foram captadas em questionário, com base nas seguintes categorias de análise: trajetória individual de formação e atuação profissional dos formadores; a opinião dos formadores no que diz respeito à relação teoria e prática no processo de formação; além das atividades formativas propostas. Esse conjunto de categorias demonstrou que, de maneira geral, os docentes formadores dos cursos de Pedagogia analisados dispõem de elementos para mediar uma *práxis* – prática teoricamente informada - destinada ao seu fim profissionalizante; no entanto, aponta diferenças importantes nas condições institucionais entre as IES estudadas, influenciando a capacidade de atuação dos formadores na direção de efetivamente mediar um processo de articulação entre os elementos teóricos e os práticos. O desenvolvimento teórico dessa investigação, assim como as categorias de análise selecionadas para realizar o estudo empírico permitiram avançar na compreensão de mediações que possibilitam aos formadores uma maior articulação com a prática nos processos de formação.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas de formação de professores; Curso de Pedagogia; Formadores de pedagogos; mediação da *práxis*.

TÍTULO: Formação Docente para Educação Infantil no Brasil: configurações curriculares nos Cursos de Pedagogia

AUTOR: Moema Helena Koche de Albuquerque

ORIENTADOR: Eloísa Acíres Candal Rocha

ANO: 2013

RESUMO: A presente pesquisa, em nível de doutorado, teve como objetivo analisar os currículos dos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Federais no Brasil considerando a promulgação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia em 2005. Na etapa de investigação e exploração da quantidade de universidades públicas federais, foi possível contabilizar um total de cinquenta e sete universidades distribuídas pelas cinco regiões do país. Entre essas universidades quarenta e sete unidades ofereciam o curso de Graduação em Pedagogia e trinta e três delas compuseram o corpus de análise da pesquisa, em função da disponibilidade das informações. O recurso metodológico utilizado para categorização foi a Análise de Conteúdo dos programas de disciplinas e suas respectivas ementas, e, em alguns casos, das bibliografias e distribuição da carga horária no contexto das áreas de

conhecimentos presentes na estrutura geral do curso. A organização dos dados se deu a partir do agrupamento das disciplinas de acordo com sua definição semântica e por uma aproximação das ementas. Essa tomada de decisão propiciou a apresentação de um panorama extremamente diversificado e complexo do ponto de vista da organização curricular, uma vez que, historicamente a estrutura curricular de base que orientava os cursos de Pedagogia definia-se a partir de três eixos: Fundamentos Teóricos, Metodologias e Prática. Diante da ampliação das áreas de conhecimento que buscam uma interlocução com a Pedagogia e vice-versa, somado às novas dimensões disciplinares que buscam delimitar o que é específico da formação docente para a infância, fez-se necessário uma proposição de outra estrutura curricular, mantendo a orientação de três grandes eixos, mas com a diferença conceitual que se revela na substituição dos termos: Fundamentos Gerais; Formação Pedagógica; Crianças, Infância e Educação. Buscou-se analisar os currículos para compreender o percurso de formação de professores para crianças pequenas, em atendimento à especificidade dessa docência. Analisar a configuração atual dos currículos de Pedagogia para a formação específica da docência para a Educação Infantil, implicou em dar visibilidade ao lugar que as crianças e a infância ocupam no seu interior. A análise destes conteúdos buscou identificar ainda a existência de diálogos interdisciplinares para tratar da infância e suas consequências para a consolidação conceitual e a orientação das ações pedagógicas com as crianças na Educação Infantil. Espera-se que este estudo possa alimentar o debate teórico sobre as funções socioeducativas dos sistemas públicos para as crianças pequenas, considerando que cada vez mais a população infantil compartilha sua infância em espaços institucionais de educação como creches, pré-escolas e escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Educação Infantil. Currículos e Programas. Pedagogia

TÍTULO: A biologia e a história da disciplina ensino de ciências nos currículos do Curso de Pedagogia da UFSC (1960 – 1990)

AUTOR: Néli Suzana Quadros Britto

ORIENTADOR: Diana Carvalho de Carvalho

ANO: 2010

RESUMO: O estudo focaliza a história da disciplina acadêmica Ensino de Ciências/Biologia (EC/B) nos currículos do Curso de Pedagogia - formação de professoras e professores -, da UFSC no período entre as décadas de 1960 e 1990. O período está assim delimitado porque esta instituição foi implantada, juntamente com os cursos de formação de

professor@s, em especial Pedagogia, no início de 1960. Em meados da década de 1990 houve uma reforma curricular no curso marcando a retirada da Biologia Educacional e a inclusão da disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências (FMEC); simultaneamente no período em foco ocorreram vários movimentos como da educação inovadora e da tecnicista, e do avanço das ciências no Brasil, os quais influenciaram o contexto educacional e a disciplina escolar EC/B. O objetivo é refletir sobre o processo de constituição da disciplina acadêmica EC/B e o imbricamento entre as finalidades do curso Pedagogia e as finalidades da área de conhecimento – Ciências Biológicas – diante das demandas/ interesses do contexto educativo e da sociedade ao longo das últimas quatro décadas do século XX. A inter-relação entre os campos de estudo e a pesquisa demarcaram as referências teóricas que caracterizam esta pesquisa de cunho historiográfico, e o percurso teórico-metodológico, sob a perspectiva da História das Disciplinas referenciada por uma rede conceitual tecida pelos campos do Currículo, Ciência, EC/B e a História das Disciplinas Escolares. Foram selecionadas fontes documentais que favoreceram análises dos contextos e do currículo escrito, e fontes orais derivadas dos depoimentos de professores e professoras envolvidos com a trajetória do curso e/ou inserção vinculada à história da disciplina EC/B. A articulação dos dados recolhidos situa a Biologia na constituição do campo educacional brasileiro como uma das ciências que embasaram a educação e o pensamento pedagógico e os pontos de intersecção mais marcantes no pensamento escolanovista, sob influência dos fundamentos biológicos nas explicações sobre desenvolvimento da espécie humana, que consequentemente determinou as explicações para o processo educativo. São discutidas as aproximações entre as histórias da disciplina escolar ECN nos cursos das Escolas Normais e a disciplina acadêmica EC/B nos cursos de Ensino Superior, ou ainda seja, como tais disciplinas foram sendo configuradas no Curso de Pedagogia. A emergência desta disciplina está tramada pela articulação entre as concepções de ciências, mais especificamente a Biologia, e a determinação de uma concepção de educação e ensino destas áreas de conhecimento no contexto brasileiro. Numa trama narrativa foi possível estabelecer parâmetros entre as marcas de um legado biológico (eugênico e higienista) e a historicização das diferentes concepções do EC/B que permearam os princípios orientadores do campo educacional brasileiro, em especial os currículos do Curso de Pedagogia. Esse estudo explicitou a provisoriedade dos conhecimentos produzidos e legitimados nestas disciplinas como espaços de disputas e conflitos de interesses, os quais perpassam os critérios para a seleção de conhecimentos que deságuam em

importantes e decisivas concepções, e derivadas destas operações sólidas de um anúncio da seletividade perversa que ocorreria na escola estatal brasileira. Assim estudar a história desta disciplina nos currículos de Pedagogia da UFSC remete a compreensão de uma trama tecida pela área de conhecimentos: Ciências Biológicas; a história destas ciências; e a relação destas ciências com o ensino de determinados conhecimentos/saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Ciências e Biologia; História das Disciplinas; Currículo; Formação de Professores.

TÍTULO: Políticas de Formação de Professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna (GERAL)

AUTOR: Gisele Masson

ORIENTADOR: Leda Scheibe

ANO: 2009

RESUMO: O objetivo central da presente pesquisa foi analisar a influência da agenda pós-moderna nas políticas de formação de professores no Brasil no período de 2003 a 2009. Visa a apreender as mediações entre a materialidade do capital e a definição de constructos teóricos que lhe dão legitimidade. Analisa dialeticamente as relações entre capital, trabalho e Estado como fundamentos do modo de produção capitalista, com vistas a desvelar as políticas de formação de professores na perspectiva da totalidade. Investiga as possibilidades de consolidação de propostas de formação de professores baseadas numa concepção sócio histórica, tomando como base para a apreensão da realidade a concepção materialista histórica e dialética. A pesquisa bibliográfica e documental realizou-se com foco no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE-2007), na criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB-2005), na “nova” Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES-2007), no processo de discussão do Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério (2008) e na aprovação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2009). O estudo identificou traços da agenda pós-moderna nas políticas de formação de professores: a) as políticas são contingentes e elaboradas para atender problemas emergenciais, inviabilizando a construção de projetos com objetivos de longo prazo e a definição de políticas de Estado mais orgânicas; b) a fragmentação e a flexibilização norteiam as políticas de formação de professores na medida em que diferentes programas com diferentes formatos organizacionais seguem a lógica da “política de clientela” no atendimento aos critérios dos editais do MEC/CAPES; c) o subjetivismo se faz presente nas ações

do MEC/CAPES por enfatizar o papel dos professores na melhoria da qualidade da educação sem oferecer condições objetivas adequadas para tal melhoria; d) o relativismo é expresso nos múltiplos percursos possíveis de formação de professores (programas, ações, níveis e modalidades bastante diversificados). O **neopragmatismo** é a categoria síntese que apreende as determinações da realidade das políticas de formação de professores, posto que enfatiza a atuação eficiente do professor no contexto particular de sua prática e para uma formação baseada em necessidades históricas imediatas. Destaca um esforço do MEC/CAPES para dar maior unidade e qualidade à formação de professores, deixando claro, contudo, que novas decisões deverão ser tomadas, especialmente no que diz respeito às condições de trabalho e valorização docente, para que seja possível a consolidação de uma política de formação numa perspectiva sócio histórica.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas de formação. Formação de professores. Agenda pós-moderna. Neopragmatismo.

TÍTULO: Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica: das determinações legais às práticas institucionalizadas

AUTOR: Marilda Pascoal Schneider

ORIENTADOR: Edel Ern

ANO: 2008

RESUMO: Esta pesquisa trata da reforma curricular dos cursos de formação inicial de professores da educação básica, promulgada pelo Estado brasileiro em 2002 com a homologação de Diretrizes Curriculares Nacionais. Tomando os documentos oficiais referentes ao tema e produzidos pelo MEC/CNE em período recente, investigaram-se os pressupostos norteadores da organização curricular consignados no conjunto de Diretrizes Nacionais, verificando relações e contradições entre o instituído legalmente e o campo da prática pedagógica, tomado, no contexto desta investigação, como espaço de produção de projetos pedagógicos, em âmbito institucional-local. Nas análises efetuadas sobre as Diretrizes considerou-se as noções de inovação, flexibilização e integração curriculares como pressupostos norteadores da organização curricular. Na investigação de Projetos Pedagógicos de cursos de graduação por Instituições de Ensino Superior brasileiras observou-se que o caráter multifacetado das Diretrizes favoreceu espaços para a recontextualização dos pressupostos norteadores da organização curricular no campo da prática pedagógica, evidenciando continuidades e

rupturas em relação à constituição da profissionalidade inicialmente propugnada pelo poder central para o professor da educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do professor da educação básica. Diretrizes Curriculares Nacionais. Reforma curricular. Recontextualização. Profissionalidade docente.

TÍTULO: Concepções de formação das educadoras da infância em Portugal e das professoras de Educação Infantil no Brasil: o discurso dos intelectuais (1995 – 2006)

AUTOR: Marilene Dandolini Raupp

ORIENTADOR: Maria Célia Marcondes de Moraes

ANO: 2008

RESUMO: Este trabalho é uma pesquisa teórico-bibliográfica no campo científico da Educação. Objetiva examinar e analisar como tem sido entendida a formação das educadoras de infância e professoras de Educação Infantil na produção científica portuguesa e brasileira no período de 1995–2006. Trata-se, portanto, de averiguar o conteúdo teórico, ou seja, a base epistemológica sobre a qual se constrói a concepção dessa formação presente: 1) nas teses, nos livros e nos artigos de autoria de pesquisadores portugueses que têm exercido importância na difusão do tema; 2) e em textos brasileiros referentes aos trabalhos sobre formação de professoras de Educação Infantil apresentados nas reuniões anuais da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) no grupo de trabalho Educação de Criança de 0 a 6 anos (GT 07). A partir da década de 1990, uma série de críticas advindas da esfera científica direcionam-se tanto às políticas para a formação docente quanto às produções científicas da educação, entre as quais a Educação Infantil. Estas críticas incidem, sobretudo, sobre o esvaziamento do conteúdo da escola e também do próprio conhecimento na formação de professores. A maioria destes estudos inclui análises sobre o construtivismo, bem como sobre suas novas filiações a outras tendências, evidenciando sua forte vinculação a processos ideológicos mais amplos, isto é, às políticas neoliberais articuladas ao pensamento pósmoderno. A partir desta problemática, o trabalho seguiu uma metodologia comparativa por meio do método que evidencia a primazia da ontologia do ser social. Para isso, buscou referências entre autores clássicos e atuais, em particular Georg Lukács e Agnes Heller, os quais, baseando-se fundamentalmente em Marx, elaboraram uma ontologia do ser social, em que os processos sociais são analisados com base científica e filosófica que permite a compreensão de seus complexos e contraditórios movimentos. A pesquisa possibilitou demonstrar que as definições políticas de cada país, no campo

da educação das crianças de 0 a 6 anos, geraram a maioria das concepções de formação das educadoras de infância e das professoras de Educação Infantil nas produções científicas portuguesas e brasileiras analisadas, evidenciando que o percurso dessa formação é resultado da articulação de tempos e influências; que as concepções de formação presentes nas produções científicas dos dois países apresentam diferentes conceitos, tendo a maioria deles, no entanto, os mesmos aportes epistemológicos reveladores de uma formação centrada no “cotidiano em si”, cujo significado se expressa no “esvaziamento do conhecimento” nessa formação e se objetiva na “desintelectualização” tanto das educadoras de infância portuguesas quanto das professoras de Educação Infantil brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores; Educação Infantil; conhecimento; estudo comparado; criança.

TÍTULO: O processo de constituição das diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia: concepções em disputa

AUTOR: Zenilde Durli

ORIENTADOR: Leda Scheibe

ANO: 2007

RESUMO: O tema mais geral desta investigação situa-se no campo da formação de professores, dedicando-se ao estudo do processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP). Tem como objetivo central analisar as concepções que estiveram em disputa, identificando a articulação do conteúdo da proposta de formação do pedagogo aprovada pela resolução MEC/CNE no 1, de 15 de maio de 2006, com as políticas de formação de professores construídas na década de 1990, focalizando especialmente o projeto de formação dos educadores construído e representado pela ANFOPE e entidades parceiras. Buscou apreender em cada um dos projetos as concepções basilares de Curso de Pedagogia e de pedagogo. Apresenta ainda um estudo documental pautado na análise de conteúdo, cujo *corpus* pode ser dividido em duas grandes fontes: (i) documentos emanados do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação – leis, decretos, portarias, resoluções, pareceres e editais –, homologados no período de 1996 a 2006, norteadores da proposta oficial de formação de professores e (ii) documentos produzidos por entidades e associações da área da educação, ligadas ao Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – ANFOPE, ANPED, FORUMDIR, CEDES. O estudo demonstrou que, dentre as propostas em disputa, duas estiveram mais fortemente representadas no âmbito do Conselho

Nacional de Educação. De um lado, falando pelas forças hegemônicas por uma nova regulação educacional vinculada ao contexto internacional, esteve o **projeto de formação de professores** construído pelo MEC/CNE. Delineado pelos princípios articuladores da reforma do ensino superior implementada na década de 1990 e orientado por uma concepção mais centrada na dimensão técnica do trabalho docente, reduzia o Curso de Pedagogia e a atuação do Pedagogo à docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nas matérias pedagógicas do Curso Normal de nível médio intensificando, também, a cisão bacharelado licenciatura. De outro, esteve o **projeto de formação de educadores** construído no Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (1980 até os dias atuais), representado pela ANFOPE e entidades parceiras (ANPED, CEDES, FORUMDIR, entre outras), orientado por uma racionalidade emancipatória. Neste projeto firmou-se a idéia da docência como base da formação e da organização do Curso de Pedagogia pela integração entre bacharelado e licenciatura, resultando na formação do pedagogo unitário. Do embate gerado entre posições e concepções divergentes resultou a consolidação de diretrizes repletas de imprecisões e ambigüidades.

PALAVRAS-CHAVE: Curso de Pedagogia. Diretrizes Curriculares. Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador.

TÍTULO: O Curso de Pedagogia em Santa Catarina: a história da sua criação no contexto do projeto desenvolvimentista da década de 1960.

AUTOR: Letícia Carneiro Aguiar

ORIENTADOR: Leda Scheibe

ANO: 2006

RESUMO: Esta tese é um estudo sobre a história da criação do Curso de Pedagogia no Estado de Santa Catarina. Este estudo tem como objetivo compreender a teia de relações que propiciaram o surgimento desse curso nas duas universidades públicas (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina – UDESC), no contexto do processo de modernização econômica dos anos 60, capitaneado pelo poder oligarca então no comando do aparelho governamental. Procura-se evidenciar as circunstâncias que propiciaram a emergência desses cursos e compreender a “natureza prático-institucional” dos mesmos, natureza esta reveladora do caráter sócio-político que o curso assume num determinado contexto. A natureza desta pesquisa é documental, sob uma perspectiva histórica como orientação teórico-metodológica. O estudo evidenciou que

a década de 1960 representou para Santa Catarina um marco no seu processo de modernização econômica, com uma forte intervenção estatal voltada para possibilitar a acumulação privada de capital. À semelhança do que ocorria em nível nacional, a política educacional se constituiu numa estratégia governamental voltada para o desenvolvimento econômico e para atuar na correlação de forças sociais, seguindo as determinações daquele desenvolvimento. O envolvimento do Estado de Santa Catarina num projeto desenvolvimentista, de planejamento sócio-econômico de caráter mais global, capitaneado por determinadas forças políticas que formavam o poder instituído naquele momento histórico, adotou ações políticas materiais concretas (políticas públicas) que foram fundamentais para a emergência dos cursos de Pedagogia da UFSC e da UDESC. Os anos 60 se constituíram num terreno fértil para o surgimento desse curso já existente em outros estados, mas que aqui não havia encontrado condições objetivas para ser criado. O curso surgiu em instituições criadas como parte do projeto político-cultural das elites locais, conduzido por intelectuais que buscavam assegurar direção do seu grupo na condução cultural do Estado. Surgiu para atender demandas do sistema estadual de ensino por professores formados para a escola média e para atuar na área técnica-administrativa desse sistema. A proposta de formação do pedagogo instituída nas universidades seguiu a tendência nacionalmente estabelecida pelos dispositivos legais, adotando um modelo de formação de professores e técnicos em educação que fragmenta a teoria e a prática, o conteúdo e o método, o político e o técnico. Portanto, um modelo precário do ponto de vista da qualificação que propiciava, pouco consistente sob o aspecto da fundamentação teóricocientífica e inadequado para a formação de educadores capazes de produzir conhecimentos referidos a uma sociedade concreta, à compreensão da realidade social e das demandas oriundas das camadas populares na escola pública.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia; História; Política Educacional; Formação de Professores.

TÍTULO: Formação e docência: a constituição de um conhecimento integrado no Curso de Pedagogia mobilizando saberes e enfrentado incertezas no ensino de ciências naturais

AUTOR: Yara Cristina Cesário Pereira

ORIENTADOR: Edmundo Carlos de Moraes

ANO: 2004

RESUMO: Neste trabalho, analisamos a formação inicial de professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental a partir dos cenários

educacionais desenhados nas diretrizes emanadas dos planos nacionais e no contexto do Programa de Formação Continuada da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, implantado em 2000. A formação continuada de docentes é aqui entendida como um processo sistemático e contínuo de construção de uma concepção de ensino e de identidade profissional. A investigação se pauta em estudos para a elaboração de uma matriz curricular que possibilite o aprender a aprender e o sentir o processo da própria criação, aonde as diversas áreas do conhecimento podem estar interligadas pela consciência de sua integração e pelo intercâmbio de idéias. Apresenta argumentações com base em referenciais teóricos na área da formação docente, nas diretrizes nacionais para esta formação e no paradigma da complexidade como uma das possibilidades de se analisar os limites tênues entre o sujeito pesquisador e o objeto a ser observado. Descrevemos e analisamos Atividades Curriculares desenvolvidas em sala de aula, pautadas pelos seguintes princípios: investigação da própria prática docente, pela identificação dos significados das relações entre metodologia do ensino e seus resultados, elaboração de um conhecimento da integração, reflexão das experiências desenvolvidas e das atividades de intervenção que possibilitam ao professor avançar dos esquemas práticos para esquemas estratégicos por meio da ação reflexiva. A pesquisa foi realizada na Universidade do Vale do Itajaí – Campus de Piçarras (SC), com 149 os(as) acadêmicos(as) do 5º Período do Curso de Pedagogia, na disciplina de Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais. Caracteriza-se como um estudo de caso, no qual, explicitamos momentos significativos, limites e possibilidades vivenciados no decorrer de cinco sementes letivos configurados como espaço de desenvolvimento do pensamento e da ação. O conhecimento da integração desenha-se assim, não somente como uma outra forma de ensinar e aprender diferentes saberes, compreendendo-os de forma relacional, mas como a possibilidade de ver algo que ainda não foi visto, de mudar o modo de olhar, dando-nos conta de coisas e situações que às vezes estão à nossa frente, mas que não percebemos porque estamos presos a um determinado padrão mental. Sem pretender propor algo solucionador para a organização de uma matriz curricular capaz de instrumentalizar o(a) acadêmico(a) para o exercício de ser professor(a), o conhecimento da integração prescinde da articulação de várias áreas do conhecimento, do trabalho coletivo planejado em nível institucional e integrante do Projeto Pedagógico, no qual a síntese dialética fortalece o todo, dinamiza as partes, tolera a diversidade, lida com a adversidade, estabelece relações de solidariedade e organiza espaços e tempos para

além dos formais, num trabalho de intervenção que tenha compromisso com a transformação e com o sentido de pertencimento.

PALAVRAS-CHAVE: ação reflexiva, conhecimento da integração, ensino de ciências naturais.

TÍTULO: A formação docente no contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina

AUTOR: Patricia Laura Torriglia

ORIENTADOR: Maria Celia Marcondes de Moraes

ANO: 2004

RESUMO: O presente trabalho teve como objetivo estudar a história da formação docente no Brasil e na Argentina, com vistas a compreender as reformas de formação docente na década de 1990. Para tal fim, buscou-se contextualizar as últimas reformas na ambiência social da América Latina destacando o movimento político mais amplo, as políticas de ajuste e as orientações internacionais para a educação. Levando em conta esse contexto, identificaram-se os antecedentes e os aspectos mais relevantes da Lei Federal de Educação (1993) e da Lei Superior de Educação (1995), na Argentina, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no Brasil. Dessa forma, e para entender as propostas e seus desdobramentos para a formação docente das primeiras séries do Ensino Fundamental e dos primeiros ciclos da Escola Básica, foram considerados três eixos: 1) o surgimento das Escolas Normais; 2) as transformações pelas quais passaram; e 3) as mudanças na formação de docentes decorrentes da Lei Federal de Educação (1993) e da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (1996). A perspectiva histórica foi a opção teórica e metodológica desta pesquisa. Para a compreensão dos acontecimentos e dos fatos históricos trabalhou-se com fontes primárias e secundárias. A pesquisa possibilitou identificar aspectos significativos no debate nacional nos dois países, as polêmicas sobre a concepção de formação docente, objetivadas em conflitos sobre o *locus* da formação, os níveis e a organização das instituições formativas, e a avaliação e o credenciamento dos cursos superiores de formação. Cabe destacar que a particularidade de cada país e as mediações entre diferentes setores sociopolíticos educacionais consolidaram de diferentes modos as reformas singulares, indicando, assim, a forte complexidade dos campos educacionais argentino e brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas educacionais; Reformas educacionais no Brasil e na Argentina; Reformas de formação docente no Brasil e na Argentina.

TÍTULO: Pedagogia e Infância na perspectiva intercultural: implicações para a formação de professores

AUTOR: Cleonice Maria Tomazzeti

ORIENTADOR: Reinaldo Matias Fleuri

ANO: 2004

RESUMO: O presente trabalho teve por objetivo abordar a potencialidade da Educação intercultural para a formação de professores de Educação Infantil no Curso de Pedagogia. Através da experiência no ensino universitário, este trabalho buscou elucidar as relações entre infância e Pedagogia segundo a perspectiva intercultural, indicando suas implicações para a formação de professores. Com vistas a este objetivo, se apresentaram duas práticas formativas problematizadas e escrutinadas pelo questionamento e pelo argumento científico. O eixo condutor deste trabalho é a organização de situações educativas pautadas pelo diálogo com a realidade, estabelecendo relações entre as diretrizes didático-pedagógicas (expressões da política pública) e as temáticas advindas dos contextos socioculturais de educandos e educadores, bem como os conhecimentos formulados pela cultura acadêmica. Para a constituição dos referenciais de análise da tese, a Educação intercultural foi adotada como abordagem epistemológica em sintonia com a perspectiva crítica da investigação-ação educativa. A pesquisa possibilitou identificar a criança como centralidade a ser considerada na formação de professores a partir da ampliação das referências que o campo da Didática produz ao mobilizar conhecimentos de ordem metodológica, epistemológica e pedagógica. Os elementos trazidos à discussão referem-se, portanto, à necessidade de se constituir uma perspectiva formativa cuja centralidade seja a criança, em que suas lógicas, seus modos de ser e suas referências de mundo sejam o ponto de partida e de chegada para a pedagogia que a sustenta.

PALAVRAS-CHAVE: nada consta

TÍTULO: A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990: desvelando as tessituras da proposta governamental

AUTOR: Roselane de Fátima Campos

ORIENTADOR: Eneida Oto Shiroma

ANO: 2002

RESUMO: Esta pesquisa trata da reforma da formação inicial de professores da educação básica, implementada pelo Estado brasileiro durante os anos de 1990. A partir dos documentos oficiais, investigaram-se as proposições do governo identificando os elementos centrais desta

reforma. Os documentos selecionados foram analisados de acordo com os princípios e recursos fornecidos pelo método da análise de discurso textualmente orientada (ADTO). Evidenciou-se que o processo de profissionalização promovido pelo governo federal toma por base conceitos e práticas que têm origem no campo do trabalho. Nesse projeto, a noção de competências ocupa um lugar central, criando uma nova lógica para pensar as questões educacionais à qual se subordinam aspectos do currículo e da organização das instituições de formação. A proposta do Estado estendesse para além do âmbito da formação abordando também a certificação de competências. Observou-se que, ao ser assimilada pelo setor educacional, a noção de competência tanto se constitui como referência para a formação, como se torna também ferramenta de gestão dos coletivos de professores. Aos aspectos pragmáticos próprios de formação baseadas em competências, somaram-se outros fatores como duração do tempo da formação, constituição de instituições especificamente voltadas para esse fim – os Institutos Superiores de Educação, refutação da formação considerada excessivamente acadêmica, entre outros; esses elementos configuram um modelo de formação referenciado, principalmente, em uma perspectiva técnico-instrumental. Medidas dessa natureza acrescidas dos dispositivos legais fornecidos pelo governo possibilitam a construção, no campo do magistério, de uma nova institucionalidade, com repercussões na remuneração, carreira e formação continuada. Conclui-se que, ao propor tal reforma, o governo não visa apenas habilitar maior quantidade de professores. Seu objetivo é construir um novo tipo de professor, com capacidades subjetivas consoantes àquelas demandadas pelo mercado e pelas novas formas de sociabilidade que caracterizam as sociedades capitalistas contemporâneas.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores; reforma da formação de professores; reformas educacionais; noção de competências.

DISSERTAÇÕES

TÍTULO: O “direito à infância na escola”: o estágio docente como campo de pesquisa.

AUTOR: Maria Eliza Chierighini Pimentel

ORIENTADOR: Jucirema Quinteiro

ANO: 2014

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar os limites e as possibilidades do “direito à infância na escola”, numa perspectiva

sociológica e histórica, a partir de uma experiência de caráter longitudinal realizada no âmbito do estágio docente em nível universitário, mediante a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Os resultados deste processo encontram-se registrados pelas estudantes estagiárias em relatórios de estágio que expressam o que foi ensinado e aprendido no decorrer da graduação, bem como os desafios de se constituir professora da educação básica no chão da sala de aula respeitando a infância na escola. A metodologia adotada pauta-se na definição de *monografia de base* proposta por Saviani, a partir de um rigoroso levantamento, organização, classificação e seleção do material coletado, centrando-se a análise nos 77 relatórios acumulados ao longo de doze anos. Dentre os resultados obtidos, é possível constatar que a escola pode *vir a ser* tempo e espaço privilegiado da infância nos nossos tempos desde que se organize intencionalmente as condições adequadas para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações. Entretanto, a análise de tais dados indica que ainda há um longo caminho a percorrer para garantir os direitos da criança, pois ao mesmo tempo em que a infância ganhou visibilidade no interior da escola, principalmente, por meio das manifestações de alegria e envolvimento das crianças nas ações desenvolvidas pelo estágio docente, os adultos têm manifestado certo tipo de rejeição a tais conteúdos, especialmente, ao direito à participação da criança no seu próprio processo formativo.

PALAVRAS-CHAVE: educação; infância; criança; escola; formação de professores.

TÍTULO: Organizações Multilaterais e o Curso de Pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores

AUTOR: Jocemara Triches

ORIENTADOR: Olinda Evangelista

ANO: 2010

RESUMO: A pesquisa objetivou investigar a presença de diretrizes oriundas de Organizações Multilaterais (OM) nas políticas de formação docente no Brasil, especialmente na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, efetivadas pela Resolução CNE/CP n. 1/2006. A mudança empenhada no Curso de Pedagogia faz parte de um conjunto maior de reformas do Estado, iniciadas na década de 1990, tendo em vista adaptações às novas demandas da sociedade capitalista neoliberal que exigem profissionais polivalentes e flexíveis para o mercado, para a manutenção do controle da sociedade para que a hegemonia burguesa seja garantida. Nesse processo, a educação, a escola e os professores são vistos como elementos estratégicos, pois sobre eles

são colocadas a origem e as soluções dos problemas sociais e econômicos. Para tanto, faz-se necessário reconvertê-los por intermédio de um conjunto de reformas da formação e profissionalização docente. Tais mudanças têm se consolidado mediante a consecução de um consenso em torno de uma “agenda globalmente estruturada para educação”, segundo expressão de Dale (2004), na América Latina e Caribe, com papel ativo de Organizações Multilaterais e do Brasil. O recorte temporal cobre o interregno que vai de 1996 a 2008, duas datas marcantes envolvendo o Curso de Pedagogia. Três procedimentos metodológicos foram encaminhados na pesquisa: levantamento e análise da produção acadêmica na área da educação, entre 1996 e 2008, tematizando-se a relação entre formação de professores no Curso e Organizações Multilaterais; levantamento e análise da documentação voltada para a formação de professores oriunda das Organizações, identificando-se as características do professor proposto; cotejamento dos dados coligidos com os recolhidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, principalmente aqueles referentes à docência. Concluímos que na documentação examinada o professor assume um lugar privilegiado, constituindo-se como protagonista da reforma. Evidenciamos que o que não está explicitado é que este sujeito configura-se como um *superprofessor* – multifuncional, polivalente, responsável, flexível, afeito às tecnologias, inclusivo, tolerante, aprendente ao longo da vida e, acima de tudo, sem crítica às determinações de sua própria condição de professor. Contraditoriamente, ao assumir as características de *superprofessor* ele é constituído como professor-*instrumento*, por meio do qual a reforma se realizaria. Concluímos, ademais, que vários elementos das Diretrizes convergem com os propostos por Organizações Multilaterais, como: os conteúdos da formação; a noção de competência profissional; os campos de atuação; a configuração da gestão e da pesquisa e a ênfase na prática, na aprendizagem, nos alunos, na educação para a tolerância e na avaliação. Essa junção corrobora para a constituição do alargamento do conceito de docência e gestão e *restrição* da formação teórica e do tempo de formação que, por consequência, pode levar à desintelectualização dos professores e à desconfiguração do Curso de Pedagogia.

PALAVRAS-CHAVE: Política Educacional – 1996-2008. Formação de Professores. Curso de Pedagogia. Organizações Multilaterais

TÍTULO: Professor Pedagogo: que profissional é este?

AUTOR: Cristiane Maccari Somacal

ORIENTADOR: Neide Arrias Bittencourt

ANO: 2010

RESUMO: A pesquisa volta-se para o campo atual dos Professores Pedagogos, o objetivo investigar e compreender quem são estes profissionais que atuam nas escolas estaduais do Estado do Paraná, especificamente do Núcleo Regional de Educação de Toledo, identificando qual seu perfil, sua identidade e suas perspectivas com relação a sua profissão. Também procura analisar como estes realmente veem sua práxis educativa no interior das escolas. Norteando estas reflexões foram analisados os documentos, Diretrizes Curriculares Nacionais para os Curso de Graduação em Pedagogia, a Lei Complementar n. 103/2004 e o Edital n. 37/2004, que serviu de base para o concurso realizado no referido ano. No mesmo ano, implantou-se a Lei Complementar n. 103/2004, que extingue as profissões de Orientadores Educacionais e Supervisores de Ensino, os transformando em Professores Pedagogos. Com o intuito de compreender esta realidade, fez-se uma explanação histórica do curso de graduação em Pedagogia buscando identificar o papel destes profissionais em cada período de sua história, destacando os principais marcos legais e a própria legislação que rege a situação dos Professores Pedagogos no Estado do Paraná. Discorrer e discutir sobre a história do curso fez-se necessário para compreender e situar a realidade paranaense que se discute na pesquisa. Por meio dos dados coletados na pesquisa de campo, desenvolveu-se uma análise, a partir do entendimento que estes profissionais apresentam sobre sua profissão, suas mudanças e o seu campo de atuação. Quais são as realizações e dificuldades por eles enfrentadas em seu cotidiano. Discorre-se também sobre as perspectivas que levantam sobre sua profissão. Embora haja a definição da profissão legalmente é preciso refletir como esta vem de fato acontecendo e articulando-se no interior das escolas em sua prática diária. Constata-se pela pesquisa, certa insatisfação com relação a situação de trabalho destes profissionais atuantes nas escolas estaduais do Paraná, devido as variadas atividades e funções que devem desenvolver cotidianamente. Mas, mesmo envoltos por inúmeras dificuldades, consideram-se profissionais essenciais para a escola, e acreditam em um futuro promissor para a profissão, onde haja o reconhecimento e valorização do papel desempenhado por estes educadores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professor. Professor Pedagogo. Educação. Profissão do Pedagogo.

TÍTULO: A infância na formação universitária do professor de educação física: a emergência de uma disciplina

AUTOR: Cecília da Silva

ORIENTADOR: Jucirema Quinteiro

ANO: 2009

RESUMO: Esta pesquisa busca analisar o *lugar* que ocupa a infância, entendida como condição social de *Ser* criança, no âmbito da formação universitária do professor de Educação Física, mediante um rigoroso levantamento e um exercício de análise sobre a produção científica existente na área da Educação Física, no período de 1979 a 2007, bem como, das reformulações curriculares do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, pautada nos elementos da perspectiva sócio-histórica (Karel Kosik; George Snyders; Miriam Limoeiro Cardoso; Marília Gouvêa de Miranda; Jucirema Quinteiro; Coletivo de Autores; Celi Nelza Zulke Taffarel). Como resultados desta pesquisa destacam-se: a formação universitária do professor de Educação Física é recente e ainda marcada pelo caráter autoritário que a constituiu; conseqüentemente, as presenças das categorias criança e infância apresentam-se indistintamente e caracterizam-se pelas perspectivas naturalizantes e idealistas. Finalmente, as questões concernentes à infância na formação universitária do professor de Educação Física, apresentam-se limitadas a uma disciplina, e dentro desta disciplina, circunscritas à Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Infância; Criança; Formação Universitária de Professores; Educação Física.

TÍTULO: Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: Pedagogo, Docente ou Professor?

AUTOR: Suzane Vieira

ORIENTADOR: Olinda Evangelista

ANO: 2007

RESUMO: Este trabalho discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia # Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006b) # expedidas em 15 de maio de 2006. O estudo se articula às pesquisas dedicadas à reforma da formação inicial de professores da Educação Básica, implementada durante os anos de 1990, em especial após a Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996). Buscou-se compreender o processo que culminou na aprovação das novas diretrizes, bem como verificar o perfil de pedagogo proposto pelo documento. Apresenta-se uma análise dos documentos norteadores do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação acerca da formação no curso de Pedagogia. No processo que levou à aprovação das DCN para o curso de Pedagogia surgiram inúmeras posições disputando o conceito Pedagogia

e a formação do Pedagogo. Dentre elas três se destacaram e foram foco de análise neste estudo. A primeira é a posição do Conselho Nacional de Educação, a segunda foi defendida pela ANFOPE, CEDES, ANPEd e FORUMDIR e a terceira expressa-se no Manifesto de Educadores Brasileiros (2005). Das duas forças externas ao Estado, a ANFOPE conseguiu assegurar algumas de suas demandas, particularmente a assunção da base docente como exigência a ser cumprida na formação do Pedagogo. Entre os autores que defendem essa perspectiva destacam-se Leda Scheibe (1996, 2001, 2004, 2006), Helena de Freitas (2006), Iria Brezinski (1996, 2006), Márcia Aguiar (2005, 2006). Do lado oposto, estão os signatários do Manifesto, Selma Garrido Pimenta (1999, 2001, 2002, 2004), José Carlos Libâneo (1998, 2002a, 2002b, 2005, 2006a, 2006b) e Maria Amélia Franco (2002, 2003, 2005). As DCN para o curso de Pedagogia organizam-se em torno de três conceitos, quais sejam: docência, gestão e conhecimento. A docência ocupa posição hegemônica, não apenas por ser a sua base, mas por apresentar uma nova concepção de pedagogo. Desse modo, constatou-se que o perfil de pedagogo apresentado assume uma concepção de docência alargada e atende às demandas da sociedade capitalista ao tomar como princípios norteadores a adaptabilidade, a polivalência e a flexibilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Política Educacional. Curso de Pedagogia. Diretrizes Curriculares – 2006. Docência.

TÍTULO: A Educação Infantil nos currículos de formação de professores no Brasil

AUTOR: Moema Helena Koche de Albuquerque

ORIENTADOR: Eloisa Acires Candal Rocha

ANO: 2007

RESUMO: Esta pesquisa parte do levantamento dos currículos das universidades públicas federais do Brasil que ofereceram cursos de Pedagogia com formação de Professores para Educação Infantil (0 a 6 anos) no ano de 2005. Tal recorte foi estabelecido por estarmos vivendo um processo de mudança das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, o qual foi aprovado em 13/12/2005 e que deve prevalecer nos próximos anos. O levantamento tomou como base os registros constantes nos endereços eletrônicos do Ministério da Educação (MEC), do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e das próprias universidades. Elegeu-se para este estudo a análise de conteúdo como técnica metodológica mais apropriada para o tratamento dos dados. A idéia central do trabalho parte do pressuposto que a análise da matriz curricular através do conjunto disciplinar e da seleção de alguns

conteúdos, em detrimento de outros permite conhecer os fundamentos que balizam os cursos de Pedagogia para a formação de professores de Educação Infantil no país. Nessa medida busca identificar como as crianças e as infâncias são tomadas como objeto de estudo nos programas disciplinares, bem como perceber as áreas de conhecimento privilegiadas, as orientações teóricas e as possibilidades de interlocução disciplinar. A análise desses documentos apontou o predomínio dos fundamentos teóricos tendo como áreas de conhecimentos protagonistas neste processo de formação a psicologia, filosofia, história e sociologia, ainda que a ênfase esteja localizada no aspecto macro da constituição e organização da sociedade. Identificou-se a permanência de práticas de cunho escolarizante gestadas à Educação Infantil, como também, evidenciou-se a pouca representatividade das disciplinas que contemplam a especificidade do trabalho na Educação Infantil nos currículos analisados, em comparação com os demais conjuntos disciplinares. Entretanto, a presença dessas disciplinas indica um movimento na direção do reconhecimento das dimensões humanas peculiares das crianças e das singularidades e simultaneidades que constituem a sua infância, ainda que vividos em espaços institucionais de educação. A intenção instaurada na trajetória dessa pesquisa é de que os resultados advindos do trabalho de investigação sirvam de indicadores para o longo processo de busca da consolidação de uma pedagogia da infância, campo de conhecimento que considero em construção, cujo eixo central das discussões procura tomar tanto a inserção do adulto, tanto a cultura já instituída, como também as crianças e seus processos de constituição como seres humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores, Educação Infantil, Currículos e Programas.

TÍTULO: Criança, Infância e escola: uma análise da produção discente no Brasil (1994-2004)

AUTOR: Ezir Mafra Batista

ORIENTADOR: Diana Carvalho de Carvalho

ANO: 2006

RESUMO: A atual investigação desenvolveu um estudo dos conceitos *infância*, *criança* e *escola* em um extrato de dissertações da área da educação (defendidas no período de 1987 a 2003) existentes no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES). Observou-se por meio desta apreciação como a criança, aluno / aluna do Ensino Fundamental é focalizada no interior de tais dissertações. Para tanto, adotou-se o procedimento de Análise de Conteúdo por permitir a caracterização dos textos em apreciação, a compreensão da centralidade

de determinados temas, assim como das características designadas às categorias em destaque. A exposição da atual pesquisa foi construída tendo como referência três demandas principais: a localização e compreensão de alguns marcos históricos da relação infância e escola, o caminho teórico-metodológico para a escolha das produções a serem analisadas e, finalmente, a apreciação dos materiais coligidos. Das análises realizadas destaca-se a reflexão sobre o *lugar* da infância na escola contemporânea. Acredita-se que a infância habita e resiste em seus interstícios, mas não possui de fato um lugar. Nesta direção, levantou-se a seguinte questão: de que modo as autoras da amostra articulam as categorias infância e escola? A abordagem presente nas dissertações promove a escola como lugar da infância? Dos aspectos evidenciados, percebe-se nos estudos mais recentes, a concentração na necessidade de mudança das concepções de infância e criança nas práticas pedagógicas, enxergando as crianças como sujeitos *de hoje*, capazes de representar o real e sobre ele atuar. Tendo em vista rever a escola, sua lógica e organização, para que ela se torne um lugar privilegiado da infância.

PALAVRAS-CHAVE: conceitos, infância, criança e escola, produção acadêmica

TÍTULO: Aprendendo a ser professor: relações entre contexto de trabalho e formação inicial

AUTOR: Daniela Erani Monteiro Will

ORIENTADOR: Diana Carvalho de Carvalho

ANO: 2004

RESUMO: Este trabalho trata da análise do momento inicial na profissão docente de pedagogos recém formados, considerando suas trajetórias de formação e o contexto de trabalho, nas particularidades e totalidades que constituem o real. Abordou-se a aprendizagem da docência de licenciados em Pedagogia da UFSC a partir do ingresso na profissão e de suas primeiras experiências como professores nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em escolas públicas dos municípios de Florianópolis, Palhoça e São José, no Estado de Santa Catarina. Para isso, partimos do pressuposto de que aprender a ser professor é um processo pautado em diversas experiências e conhecimentos histórico-culturais que vão constituindo o sujeito antes mesmo da sua preparação formal e prosseguem ao longo da carreira. Utilizou-se um questionário para identificar a inserção profissional de um grupo de 144 egressos do curso, bem como a consulta a documentos de concursos públicos para mapear as possibilidades de ingresso na profissão. Por último, analisamos as narrativas de cinco professoras de séries iniciais, com até seis anos de

experiência profissional, sobre suas primeiras experiências na profissão. As informações coletadas permitiram constatar que a docência caracteriza-se como a principal atividade profissional dos pedagogos. Foi possível identificar também que o início da trajetória docente é um período importante para a aprendizagem da docência. Essa aprendizagem é permeada por diferentes aspectos: a insegurança, a insatisfação e o preconceito gerados pela situação funcional das professoras; o constituir-se professora no enfrentamento de um contexto hostil e de condições de trabalho alienantes e degradantes; a avaliação à formação inicial localizada entre a posituação da formação “teórico-reflexiva” e a crítica da formação “didaticopedagógica”; as dificuldades para a realização do planejamento e execução das atividades nas séries iniciais; a confluência de conhecimentos de naturezas distintas e diversas. O ingresso na profissão docente é um processo marcado por dúvidas, revisão de conceitos e desafios constantes. O conjunto de conhecimentos proveniente da formação universitária exerce um papel fundamental de mediador das ações e decisões a serem tomadas em relação às situações da prática e na ponderação e utilização dos demais conhecimentos – os anteriores à formação inicial e aqueles produzidos a partir da experiência profissional.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores; aprendizagem da docência; professor iniciante.

TÍTULO: Formação inicial de professores: uma interlocução entre a matemática das séries iniciais e as questões da realidade social

AUTOR: Isabel Terezinha Bragagnolo

ORIENTADOR: Mércles T. Moretti

ANO: 2003

RESUMO: Este trabalho de pesquisa trata de investigar como se dá a interlocução entre as questões da realidade social e o conhecimento matemático na formação inicial de professores de dois cursos de pedagogia da cidade de Florianópolis. Inicialmente, discutimos sobre a complexidade da sociedade capitalista, sob a ótica do pensamento marxista que expõe o antagonismo entre capital x trabalho e alguns aspectos que envolvem a escola pública e as políticas neoliberais de ajuste do Estado. Apresentamos uma síntese das propostas curriculares de Santa Catarina, Florianópolis e os PCN (1ª a 4ª série) explicitando os fundamentos, os conteúdos e as articulações com a realidade social, ali presentes. Em seguida, realizamos uma análise de conteúdo dos dados coletados na pesquisa empírica. Buscamos compreender através das observações em sala e das entrevistas o que os professores e as alunas dos

dois cursos de pedagogia séries iniciais pensam sobre: o conhecimento matemático, a realidade social, a realidade do aluno, a articulação entre estas questões da realidade e o conhecimento matemático, a contribuição do conhecimento matemático para a transformação ou conservação, o conteúdo e a metodologia desenvolvidos pelas disciplinas pesquisadas e a função do professor. Finalmente procuramos entender o que os sujeitos pesquisados consideraram mais importante na formação do professor de séries iniciais.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial de professores, conhecimento matemático, realidade social, capitalismo, escola pública.

TÍTULO: O lugar da infância na formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental: o Curso de Pedagogia em análise.

AUTOR: Nelzi Flor Thomassen

ORIENTADOR: Leda Scheibe

ANO: 2003

RESUMO: Esta pesquisa busca compreender o *lugar* da infância na **formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental**, mais especificamente, no interior do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, no período compreendido entre 1995 e 2002. Entendendo a infância como uma condição social da criança na sociedade e a criança como um “ser humano de pouca idade”, este estudo tem como objetivo central localizar, através da análise do Ementário, Programas e Planos de Ensino e entrevistas com professores do Curso de Pedagogia, as categorias *infância* e/ou *criança*. A partir disso e privilegiando a perspectiva das alunas da 6a fase deste curso, tenta-se compreender como a infância tem sido abordada na **formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental**. Neste estudo, foi possível perceber como a infância não se constitui em uma obviedade, nem tampouco numa ausência. A infância, no interior deste curso, parece se constituir mais nas frestas da flexibilidade que os professores têm ao elaborar os Planos de Ensino das disciplinas que lecionam, do que como consequência de uma finalidade formativa. Fica evidente, também, que de uma abordagem psicológica e biológica até 1995, passa-se a uma abordagem mais social a partir deste período, verificada principalmente na bibliografia dos Planos de Ensino. Assim, a partir deste lugar onde tem se alojado, é possível concluir que a infância se constitui em um espectro que provoca ruídos, estando, no período investigado, distante de ser uma das centralidades desta formação. Este lugar da infância, ao mesmo tempo latente e periférico na formação de **professores das séries iniciais**, aponta

para interrogações acerca da finalidade formativa do Curso de Pedagogia da UFSC.

PALAVRAS-CHAVE: Infância, Criança, Formação de Professores, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Curso de Pedagogia

ANEXO A – Instrumento de Coleta de Dados Quantitativo

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E INFÂNCIA
ORIENTADORA: JUCIREMA QUINTEIRO
MESTRANDA: Letícia Cunha

Data do preenchimento do questionário: __/__/__

Nome completo: _____

E-mail: _____

QUESTIONÁRIO

1. Local de Nascimento: _____ 2. Data de nascimento: __/__/__

3. Filhos: () Não () Sim
Quantos? _____ 4. Estado civil _____

5. Município e bairro onde mora: _____

6. Com quem você mora?
(*pode assinalar mais de uma opção*)

- () Pais
() Cônjuge
() Filhos
() Sogros
() Amigos
() Sozinho (a)
() Outros _____

7. Você trabalha?
() Não () Sim
Onde? _____

8. Sobre sua Formação no Ensino Médio:
() Totalmente em escola pública
() Totalmente em escola privada
() Dividido entre escolas pública e privada
Ano de Conclusão: _____

9. Qual o grau de escolaridade do seu pai?

- () Ensino fundamental incompleto
() Ensino fundamental completo

10. Qual o grau de escolaridade da sua mãe?

- () Ensino fundamental incompleto
() Ensino fundamental completo

- ☐ Ensino médio incompleto
☐ Ensino médio completo
☐ Ensino superior incompleto
☐ Ensino superior completo
☐ Especialização
☐ Pós-Graduação
☐ Outros

- ☐ Ensino médio incompleto
☐ Ensino médio completo
☐ Ensino superior incompleto
☐ Ensino superior completo
☐ Especialização
☐ Pós-Graduação
☐ Outros

11. Qual ocupação profissional de seu pai? _____

12. Qual ocupação profissional de sua mãe? _____

13. Com que frequência você vai:

	Semanalmente	Ao menos 1 vez por mês	Ao menos 1 vez por ano	Menos que 1 vez por ano	Nunca
Cinema					
Teatro					
Estádio de futebol					
Museu					
Shopping					
Parque					
Bares / danceterias					
Shows					
Biblioteca					
Viajar					
Exposição cultural					

14. Quais meios de transporte você costuma utilizar para vir à Universidade? *(pode assinalar mais de uma opção)*

- ☐ Não utilizo transporte
☐ Ônibus
☐ Motocicleta
☐ Bicicleta
☐ Carro Próprio
☐ Carro de Terceiros
☐ Van/ônibus fretado
☐ Outros. Qual _____

15. Além dos textos obrigatórios das disciplinas, quais outras leituras você costuma fazer? *(pode assinalar mais de uma opção)*

- ☐ Revistas
☐ Jornais
☐ Livros
☐ Textos multimídia (site, blogs etc.)
☐ Literatura infantil
☐ Não costumo fazer outras leituras
☐ Outros. Qual? _____

16. Por qual motivo você escolheu o curso de Pedagogia? (*assinale apenas uma opção*)

- () Já atua/atuou na área como professor em anos iniciais.
- () Já atua/atuou na área como professor em educação infantil.
- () Já atua/atuou na área como auxiliar de sala.
- () Já atua/atuou na área em outro cargo. Qual? _____
- () Por ser um dos cursos menos concorrido no vestibular.
- () Por almejar ser professor nos anos iniciais.
- () Por almejar ser professor na educação infantil.
- () Por almejar outro cargo como profissional da área.
- () Outro motivo. Qual? _____

Assinatura: _____

ANEXO B – Instrumento de Coleta de Dados Qualitativo



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Campus Universitário - Caixa Postal 476
88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil
Fone: (48) 37211 9243 - Fax: (48) 3721 8703



(1973) A criança: aquela que é sempre vista de cima

Francesco Tonucci

DISCIPLINA: Educação e Infância I	CÓDIGO: MEN 7101
DIA/HORÁRIO: Turma: 1308A - segunda-feira – 15h: 10m/18h00min Turma: 1308 - terça-feira – 15h: 10m/18h00min	
CURSO: PEDAGOGIA	
PROFESSORA: Jucirema Quinteiro ESTAGIO DOCENTE: Letícia Cunha (mestranda)	

1. Por que escolheu o curso de Pedagogia?

2. Por que deseja ser professor da educação básica?

3. O que você conhece sobre a situação da criança no Brasil e em Florianópolis?

4. O que entende por educação?

5. O que entende por infância?

6. O que entende por criança?

7. Para você, qual a importância da escola em nossos tempos?
